

**JULIANA LUCENA VILAR DANTAS**

**O PERFIL ACADÊMICO DOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

**Universidade Federal da Paraíba**

**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**

**Programa de Pós-Graduação em Administração**

**Mestrado em Administração**

**JOÃO PESSOA - 2008**

**JULIANA LUCENA VILAR DANTAS**

**O PERFIL ACADÊMICO DOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**



Dissertação apresentada ao curso de mestrado em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Recursos Humanos, em cumprimento parcial das exigências para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Walmir Rufino da Silva, Doutor

**JOÃO PESSOA – 2008**

**JULIANA LUCENA VILAR DANTAS**

**O PERFIL ACADÊMICO DOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO  
STRICTO SENSU DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL**

**Dissertação aprovada em 03 de setembro de 2008**

---

Walmir Rufino da Silva, Doutor  
Orientador - UFPB

---

Joel Souto Maior Filho, Doutor  
Examinador – UFPB

---

Guilherme de Albuquerque Cavalcanti, Doutor  
Examinador, UFPB

João Pessoa - 2008

**Dedico este trabalho ao meu esposo Roberto  
e aos meus fiéis companheiros, Fadul e Luna.**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, a quem devo tudo que sou e para quem sou imensamente grata, sendo somente Ele merecedor de toda glória (Fp. 4:20, Bíblia Sagrada).

Ao Meu esposo Roberto e aos meus cachorros Fadul e Luna, que abriram mão de muitas horas de minha presença, para que eu pudesse dedicar tempo a este estudo.

Aos meus pais e irmãos, pelo simples fato de existirem.

Ao meu orientador, Professor Dr. Walmir Rufino da Silva, pela paciência e dedicação.

Aos Coordenadores e Docentes dos Programas de Pós-Graduação em Administração, sem os quais esse trabalho não seria possível.

Aos colegas da turma de mestrado em Administração, realizado pela UFPB, pelo rico convívio dos meses em que cursamos disciplinas juntos. A todos, sou muito grata.

Aos meus professores, que sempre procuraram transmitir incentivo e estímulo.

DANTAS, J. L. V. **O perfil acadêmico dos docentes da pós-graduação stricto sensu dos cursos de administração no Brasil**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo traçar o perfil acadêmico dos docentes da pós-graduação stricto sensu dos cursos de administração no Brasil. A pesquisa caracterizou-se na forma de pesquisa exploratória, descritiva e documental, onde foram analisados os currículos lattes dos docentes que integram os quadros de funcionários das quarenta e quatro instituições de ensino que oferecem o curso de pós-graduação stricto sensu em administração. Os dados foram coletados pela autora do estudo diretamente através do site do CNPq junto à plataforma lattes. O universo da pesquisa foi composto pelos 659 docentes que dispuseram seus curriculuns sobre a referida plataforma. Para discussão dos dados foi utilizado o programa estatístico spss versão 15.0. Foram utilizadas estatísticas descritivas de frequência, percentual, média e desvio-padrão, a fim de caracterizar a amostra estudada. A tabulação dos dados mostrou que a formação básica dos professores apresentou, uma predominância pelo curso de administração, seguido dos cursos de economia e psicologia. Ficou claro também, que a região Sudeste é a que concentra o maior número de cursos e, conseqüentemente, de docentes, essas diferenças regionais são percebidas como uma desigualdade iníqua pela sociedade brasileira e tem sido alvo de políticas desde os anos 70, mas ainda não conseguiram reverter esse quadro. No que diz respeito à escolha das universidades para a realização da formação acadêmica, da graduação ao doutorado, as instituições brasileiras foram as mais procuradas. Quanto à produção científica dos docentes, pode-se considerar que não existem discrepâncias significativas em relação às suas linhas de pesquisa. A pós-graduação brasileira stricto sensu sempre esteve confinada ao setor público, salvo algumas exceções, como é o caso das Pontifícias Universidades Católicas e da Fundação Getúlio Vargas.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil. Docentes. Administração. Brasil.

## ABSTRACT

This academic job has the purpose to describe the profile of professors on the post graduation courses - *strict sensu*, especially in the field of business administration in Brazil. The survey was made by exploratory research, descriptive research, and analysis of documents. The resumes – *lattes* of professors, which work at forty four education institutions that offer post-graduation courses – *strict sensu*, were analyzed by Author. The Author collected directly information from web site of CNPq in connection of platform *lattes*. The area explored by the research was integrated by six hundred fifty nine professors which have done available their resumes in the referred platform. For the discussion of collected information, the statistic's program – ssp version 15.0 was used. Also, descriptive statistics of frequency, percentile, average, were focused in the sample that was studied by Author. Comparisons in the research have showed that the majority of professors have their background education in the area of business, followed by economy and psychology. In addition, it was clear that the Southeast region of Brazil has the concentration of those courses and, consequently, the professors too; these differences in Brazil are the result of social issues that has been a target since seventies years. Also, most of people in Brazil who attend in the undergraduate, graduated, extension courses, have chosen Brazilian institutions. In the development of scientific research made by professors in Brazil there are not deep discrepancies. The Brazilian post graduation always has been connected to the public sector of education, although there are some exceptions, for example: Pontifícia Universidade Católica and Fundação Getúlio Vargas.

Key words: Profile. Professors. Administration. Brazil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos docentes por estado.....	53
Figura 2: Área de concentração da graduação entre os docentes nos estados.....	67
Figura 3: Distribuição dos cursos de mestrado mais procurados por estado.....	73
Figura 4: Área de concentração de doutorado entre os docentes nos estados.....	79
Figura 5: Área de concentração do pós-doutorado entre os docentes nos estados.....	85



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição por gênero.....	51
Tabela 2: Distribuição dos docentes por estado.....	51
Tabela 3: Freqüências e percentuais de livros ou capítulos escritos por estado.....	54
Tabela 4: Distribuição da produção científica por estado.....	55
Tabela 5: Projetos de pesquisa.....	56
Tabela 6: Artigos.....	57
Tabela 7: Distribuição de docentes de acordo com os níveis de compatibilidade de artigos.....	58
Tabela 8: Distribuição de docentes de acordo com os níveis de compatibilidade de projetos de pesquisa.....	59
Tabela 9: Distribuição das orientações concluídas por estado.....	61
Tabela 10: Tempo médio de cada nível de formação por estado.....	63
Tabela 11: Freqüência das cinco universidades mais procuradas para a realização do pós-doutorado.....	63
Tabela 12: Freqüência das cinco universidades mais procuradas para a realização do doutorado.....	64
Tabela 13: Freqüência das cinco universidades mais procuradas para a realização do mestrado.....	64
Tabela 14: Freqüência das cinco universidades mais procuradas para a realização da graduação.....	65
Tabela 15: Valores brutos e percentuais de níveis cursados pelos docentes por estado.....	66
Tabela 16: Área de concentração de graduação dos docentes do estado da Bahia.....	68
Tabela 17: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Ceará.....	68
Tabela 18: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Distrito Federal.....	68
Tabela 19: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Espírito Santo.....	69
Tabela 20: Área de concentração de graduação dos docentes do estado de Minas Gerais.....	69
Tabela 21: Área de concentração de graduação dos docentes do estado da Paraíba.....	69
Tabela 22: Área de concentração de graduação dos docentes do estado de Pernambuco.....	70
Tabela 23: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Rio de Janeiro.....	70
Tabela 24: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Rio Grande do Norte.....	70
Tabela 25: Área de concentração de graduação dos docentes do estado de Rondônia.....	71
Tabela 26: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Rio Grande do Sul.....	71

Tabela 27: Área de concentração de graduação dos docentes do estado de Santa Catarina.....	71
Tabela 28: Área de concentração de graduação dos docentes do estado de São Paulo.....	72
Tabela 29: Área de concentração de graduação dos docentes do estado do Paraná.....	72
Tabela 30: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado da Bahia.....	74
Tabela 31: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Ceará.....	74
Tabela 32: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Distrito Federal.....	74
Tabela 33: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Espírito Santo.....	75
Tabela 34: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado de Minas Gerais.....	75
Tabela 35: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado da Paraíba.....	75
Tabela 36: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado de Pernambuco.....	76
Tabela 37: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Paraná.....	76
Tabela 38: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Rio de Janeiro.....	76
Tabela 39: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Rio Grande do Norte.....	77
Tabela 40: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado de Rondônia.....	77
Tabela 41: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado do Rio Grande do Sul.....	77
Tabela 42: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado de Santa Catarina.....	78
Tabela 43: Área de concentração de mestrado entre os docentes no estado de São Paulo.....	78
Tabela 44: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado da Bahia.....	80
Tabela 45: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Ceará.....	80
Tabela 46: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Distrito Federal.....	80
Tabela 47: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Espírito Santo.....	81
Tabela 48: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado de Minas Gerais.....	81
Tabela 49: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado da Paraíba.....	81
Tabela 50: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado de Pernambuco.....	82
Tabela 51: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Paraná.....	82

Tabela 52: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Rio de Janeiro.....	82
Tabela 53: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Norte.....	83
Tabela 54: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado de Rondônia.....	83
Tabela 55: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Sul.....	83
Tabela 56: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado de Santa Catarina.....	84
Tabela 57: Área de concentração de doutorado entre os docentes no estado de São Paulo.....	84
Tabela 58: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Ceará.....	86
Tabela 59: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Distrito Federal.....	86
Tabela 60: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Espírito Santo.....	86
Tabela 61: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado de Minas Gerais.....	86
Tabela 62: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado da Paraíba.....	87
Tabela 63: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado de Pernambuco.....	87
Tabela 64: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Paraná.....	87
Tabela 65: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Rio de Janeiro.....	87
Tabela 66: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Norte.....	88
Tabela 67: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado de Rondônia.....	88
Tabela 68: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Sul.....	88
Tabela 69: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado de Santa Catarina.....	89
Tabela 70: Área de concentração de pós-doutorado entre os docentes no estado de São Paulo.....	89

## LISTA DE SIGLAS

- ANDES – Associação Nacional dos Docentes Universitários
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
- DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
- EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FUNDEF – Fundo de Movimentação e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- ONGS – Organizações Não Governamentais
- PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SPSS – Statistical Package For The Social Sciences
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Contexto.....	15
1.2 Caracterização do Problema.....	17
1.3 Objetivos da Pesquisa.....	20
1.3.1 Objetivo geral.....	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4 Justificativa.....	21
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
2.1 A Educação no Brasil.....	22
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases.....	24
2.3 A Educação Básica.....	26
2.4 O Ensino Médio.....	28
2.5 O Ensino Superior no Brasil.....	31
2.5.1 A graduação.....	32
2.5.2 A pós-graduação stricto sensu e latu sensu.....	37
2.5.3 A pós-graduação no Brasil.....	39
2.5.4 A história da administração no Brasil.....	43
2.5.5 A pós-graduação em administração.....	44
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
3.1 Enfoque do estudo.....	46
3.2 Abordagem da pesquisa.....	47
3.3 Universo da pesquisa.....	47
3.4 Estratégia de Coleta de Dados.....	48

<b>3.5 Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>48</b>
<b>3.6 Tratamento dos Dados.....</b>	<b>49</b>
<b>3.7 Limitações da Pesquisa.....</b>	<b>49</b>
<b>4 DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Distribuição por Gênero.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Distribuição dos Docentes por Estado e Universidades.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Percentual de Livros ou Capítulos escritos pelos Docentes por Estado.....</b>	<b>53</b>
<b>4.4 Percentual da Produção Científica por Estado.....</b>	<b>54</b>
<b>4.5 Relação de Projetos de Pesquisa e Artigos Publicados de Acordo com a Linha de Pesquisa dos Docentes.....</b>	<b>55</b>
<b>4.6 Orientações Concluídas por Estado.....</b>	<b>59</b>
<b>4.7 Tempo Médio por Estado que os Docentes Levaram Para Concluir Cada Etapa de Formação.....</b>	<b>62</b>
<b>4.8 Universidades Mais Procuradas.....</b>	<b>63</b>
<b>4.9 Percentual dos Docentes com Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.....</b>	<b>65</b>
<b>4.10 Áreas de Concentração dos Docentes Por Níveis de Formação.....</b>	<b>66</b>
<b>4.10.1 Graduação.....</b>	<b>66</b>
<b>4.10.2 Mestrado.....</b>	<b>72</b>
<b>4.10.3 Doutorado.....</b>	<b>79</b>
<b>4.10.4 Pós-doutorado.....</b>	<b>85</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>100</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contexto

A globalização tem exigido do mercado uma postura mais dinâmica, mais competitiva, mais eficaz. E, para que essa postura seja alcançada, é necessário mudar. É preciso quebrar os paradigmas, vencer os obstáculos e, sobretudo, se preparar para enfrentar uma concorrência mundial.

Em todos os lugares fala-se de mudanças e de suas implicações. A sensação que se tem é que o mundo globalizado atual organiza-se a partir de transformações de toda ordem e em todos os setores, de forma rápida e descontínua, promovendo interferências diretas nas pessoas e nas organizações, estabelecendo novas formas de pensar e de viver.

Neste cenário de transformações é imprescindível que se tenha compreensão de como as mudanças afetam profundamente a sociedade e principalmente as relações de trabalho, exigindo dos profissionais, mais agilidade, inovação, criatividade e efetividade de resultados.

Nesse contexto de mudanças, a sociedade, denominada atualmente de Sociedade da Informação e do Conhecimento, exige e desafia as Universidades, principalmente no aspecto relativo às competências e desempenho do seu corpo docente.

No Brasil, existem 44 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Pós-Graduação em Administração reconhecido pelo MEC.

Este estudo trata-se de um instrumento de cunho científico, que auxiliará nas discussões que esses programas, conceituados e normatizados no Brasil em

1965, tem sido alvo por parte de profissionais, professores, estudantes, instituições governamentais etc. O foco principal dessas discussões tem sido a qualidade do ensino e pesquisa que estão sendo desenvolvidos pelos docentes que integram as IES.

Apesar dos problemas enfrentados pelo ensino superior no Brasil, a pós-graduação tem apresentado resultados positivos, que tem sido motivo de orgulho para o país. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em 2004 mais de 72 mil estudantes estavam matriculados em programas de mestrado no país e outros 40.213 eram alunos de programas de doutorado. No mesmo ano o país titulóu 27.630 mestres e 8.094 doutores. Esses resultados fazem com que a pós-graduação brasileira seja respeitada no mundo inteiro. Além do tamanho, a pós-graduação brasileira também se destaca pela sua qualidade. Desde a década de 60, que a pós-graduação vem recebendo apoio do governo, através da criação e aprovação de projetos, no sentido de desenvolver e manter a sua qualidade.

Em meados dos anos 1970, a Capes criou um sofisticado sistema de avaliação para a pós-graduação. Onde, através da avaliação rigorosa e periódica, foi possível vincular o apoio recebido ao real desempenho dos programas, chegando-se assim, a um padrão mínimo de qualidade.

Diante do exposto, a pesquisa buscou delinear o perfil acadêmico dos professores dos programas de pós-graduação stricto sensu dos cursos de administração no Brasil, observando-se principalmente, a relação entre a formação, os projetos de pesquisas, as linhas de atuação e o tipo de produção científica. Considerando que os atributos que integram o perfil desses docentes não eram conhecidos, por falta de integração entre as instituições de ensino.



## 1.2 Caracterização do Problema

O foco da pesquisa concentrar-se-á em identificar características dos docentes dos cursos de Pós-Graduação em Administração Stricto Sensu no Brasil.

Existem instituições que são “nomeadas” como especialistas somente no ensino, nas quais grande parte dos docentes conclui sua formação e passa a reproduzir os ensinamentos por décadas, sem se preocupar com a pesquisa. Em outro extremo encontra-se o pesquisador exclusivo, que vê o ensino como atividade de menor importância. Ele estuda, pesquisa, sistematiza e publica, para que o “prático” realize a intervenção e utilize o conhecimento desenvolvido.

O cultivo do ensino separado da pesquisa leva à alimentação do distanciamento entre pesquisadores e profissionais que vivenciam a realidade da sala de aula. Esse tipo de relação entre teoria e prática resulta no desenvolvimento de ações, por parte dos profissionais práticos, que não são descritas com precisão, mas evidenciam a existência de um saber que se constrói no fazer. A experiência em determinado campo de atividade proporciona a disposição de respostas rápidas, baseadas em situações já vividas. No entanto, esse tipo de atitude leva ao uso freqüente de soluções pré-determinadas, que impedem o exercício da reflexão sobre o que se faz.

Therrien (2002, p.51) acredita que cabe ao professor a busca constante para a produção consciente dos saberes da sua prática, tendo a habilidade de dominar a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa. Essa postura em relação à reflexão e à pesquisa garante uma formação sólida, que vai além da superficial qualificação conferida por um certificado.

Os programas de pós-graduação têm a incumbência de superar muitas deficiências acerca do pensar, que os professores manifestam em sua atuação. Quem forma docentes precisa responder a questionamentos sobre aspectos como: o significado de qualidade de ensino, em que consiste aprender a pensar, como exercitar a reflexão sobre a ação, o que é necessário para a aprendizagem que leva o indivíduo a construir seu aprendizado. O trabalho desenvolvido em sala de aula, pelo professor, tem origem no processo de sua formação como docente.

Para Demo (2002, p.13) ensinar a pesquisar é uma das prioridades para as atividades de formação de docentes atualmente. O manuseio sofisticado de dados e informações é um procedimento essencial na formação do professor, para que este possa ensinar a pesquisar na sua atuação profissional. Os cursos de pós-graduação podem tornar-se laboratórios de aprendizagem, consagrando o direito de aprender como o mais importante dos tempos atuais.

Segundo Schwartzman (2005, p.38), atualmente a pós-graduação brasileira *stricto sensu* é apresentada como um sucesso em termos de países emergentes. Costuma-se afirmar que, melhor do que o nosso sistema, só os encontrados nos países desenvolvidos.

O Ministério da Educação gaba-se do curto espaço de tempo que foi necessário para consolidar um programa de pós-graduação no Brasil. Resta saber, se os programas que se consolidaram com grande rapidez, também conseguiram alcançar uma qualidade respeitável em relação à produção científica e ao nível de capacitação do pessoal que forma.

Na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração, há uma perspectiva de que os docentes são oriundos de formações diversas, uma vez que o curso de

administração está inserido nas ciências sociais aplicadas, abrindo assim, espaço para profissionais de outras áreas.

Pelo motivo anterior, também se tem uma suspeita, de que a produção desses docentes se dá em áreas ou assuntos, diferentes dos que englobam a administração.

A partir dessas observações, surgiu então o problema de pesquisa :

1. Qual o perfil sócio-demográfico e acadêmico dos docentes da pós-graduação stricto-sensu dos cursos de administração do Brasil?

## **1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **1.3.1 Objetivo geral**

O objetivo geral da pesquisa é traçar o perfil acadêmico dos docentes dos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Identificar se existe relação entre a formação básica e a pós-graduação dos professores;
2. Verificar se existe discrepâncias nos perfis profissionais dos docentes devido às regiões onde os mesmos, estão localizados;
3. Verificar se existe discrepâncias na produção científica dos docentes em relação às linhas de pesquisa.

## 1.4 Justificativa

Atualmente no Brasil, existem 4.082 programas e cursos de Pós-graduação que atendem ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional da Educação e, em decorrência, expedirem diploma de mestrado e/ou doutorado com validade nacional. Desse total, 69 cursos estão concentrados na área da administração, incluindo a administração de empresas e a administração pública. A criação e consolidação desses programas são fatores fundamentais, para a formação de cidadãos críticos, com habilidades e competências para intervir positivamente nos processos sociais e políticos nacionais. E ainda, se justifica, pela sua missão de qualificar professores para o ensino superior, capacitar profissionais para atuar nos setores públicos e privados e estimular a produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país.

Ao submeterem os projetos de seus programas para apreciação do MEC, as IES traçam o perfil que os profissionais devem possuir para fazer parte do corpo docente. Importante se faz conhecer o perfil acadêmico dos docentes que integram os programas de Pós-Graduação, para que as IES verifiquem se realmente possuem os profissionais com o perfil no qual se propuseram.

Além disso, existem poucas pesquisas e trabalhos publicados na área, e qualquer tentativa de entender o perfil dos professores dos programas de pós-graduação em administração no Brasil pode trazer grandes contribuições para a profissão.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

Para entender a história da Pós-graduação brasileira, antes, é importante uma pequena introdução histórica sobre o desenvolvimento da educação no Brasil, que permita analisar o processo de sua constituição, sua complexidade e heterogeneidade.

Somente com a revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas ao poder e deu início a um novo período de centralização política, a educação finalmente surgiu como prioridade nacional. O novo governo criou o primeiro Ministério da Educação e Cultura, e intelectuais que estiveram envolvidos com as campanhas regionais de educação e reforma do ensino publicaram um famoso “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação” (AZEVEDO, 1932, p. 137).

### **2.1 A educação no Brasil**

Segundo Klein e Ribeiro (1991, p. 09), durante muito tempo acreditou-se que os principais problemas da educação brasileira eram a falta de escolas, a evasão escolar e a escassez de verbas. Para solucionar esses problemas, muitos afirmavam só ser possível através da construção de novas escolas, do pagamento de melhores salários aos professores e do convencimento dos pais dos alunos, da importância de educar seus filhos. Levou-se muito tempo para que o governo entendesse que as crianças vão à escola, mas, devido um sistema deficitário e repleto de dificuldades, não aprendem bem. Quando chegam à adolescência, esses alunos começam a abandonar os estudos por necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Só após muitos estudos, foi

possível entender que os principais problemas da educação, são a baixa qualidade das escolas e as altas taxas de repetência.

Na opinião de Schwartzman (2005, p. 10), os gastos brasileiros em educação não são pequenos. Existem países que destinam bem menos recursos para a educação. Como também, existem países que investem percentuais semelhantes aos investidos no Brasil, mas, conseguem resultados bem melhores. Embora o sistema ainda apresente muitas deficiências, o que tornam os gastos maiores, se faz necessário nesse momento, identificar corretamente todos os problemas que afligem a educação e procurar empregar melhor os recursos já existentes.

A educação de baixa qualidade atinge principalmente as crianças menos favorecidas financeiramente, pois, estas estudam em escolas públicas que não possuem a mínima estrutura. Faltam livros, carteiras, merenda e até, professores. A própria estrutura física dos prédios, muitas vezes, não contribui para que os alunos aprendam.

Nos dias de hoje ainda existe um alto índice de jovens que abandonam a escola antes de concluí-la. Essa é uma triste realidade que o país enfrenta e que coloca em pauta a necessidade de se criar mais cursos para a formação profissional desses jovens, que por falta de recursos financeiros, abandonam os estudos em busca de trabalho desqualificado.

Para Schawartzman (2005, p.13), em todo o mundo, as experiências de separar o ensino médio entre cursos mais acadêmicos e cursos profissionais, orientados para o mercado de trabalho, costumam trazer um problema de difícil solução, que é a estratificação de prestígio e reconhecimento que se estabelece entre estes segmentos, com os mais pobres sendo canalizados para os cursos

profissionais de menos prestígio e remuneração, e os mais ricos, estudando em boas escolas particulares e se preparando para entrar nas universidades.

Outra grande dificuldade que aflige a educação no Brasil, é a falta de investimento por parte do Governo Federal para capacitação dos professores, principalmente àqueles que trabalham na rede pública. Esses professores muitas vezes, não adquirem a formação necessária para que possam transmitir conhecimentos e ensino de qualidade aos seus alunos.

Uma característica primordial para um país que pretende evoluir, é oferecer uma educação de qualidade. Consciente de que a educação brasileira está longe de oferecer uma qualidade satisfatória, o Governo Federal criou um Plano de Desenvolvimento da Educação com o objetivo de melhorar a educação no Brasil. Através de investimentos na educação profissional e superior, em conjunto com os pais e gestores, o governo pretende reter o aluno na escola.

Para Caiado (2008), a educação no país requer a participação intensiva da sociedade e um plano de desenvolvimento para educação que deve ser mais que um projeto voltado apenas para o Governo Federal, mas sim de todos os cidadãos que fazem parte da nação.

## **2.2 A Lei de Diretrizes e Bases**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Brasil, define e regulariza o sistema de educação neste país. Ela foi citada pela primeira vez pela constituição de 1934. Com a promulgação da constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases anteriores (1961, 1968, 1971) foram consideradas obsoletas, mesmo assim, apenas em 1996, a nova lei foi concluída.



A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. O relator dessa lei foi o senador Darcy Ribeiro.

A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das escolas; o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito; a exigência do curso superior para os docentes que lecionam para a educação básica e a previsão da criação de um Plano Nacional de Educação.

Reconhecendo que o modelo de educação do país estava ultrapassado, e atendendo a anseios de educadores e da população, o governo editou a nova Lei de Diretrizes e Bases, baseada no texto do senador Darcy Ribeiro, a qual, dentre outros assuntos, criou o sistema de avaliação de ensino superior, prevendo em seu art. 52, inciso III, que pelo menos um terço do corpo docente tem de ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Segundo Magalhães et. al. (2000, p. 26) é preciso que a universidade como organização elabore um plano de carreira e dê condições para o aprimoramento dos seus recursos humanos, pois somente assim é possível desenvolver uma consciência crítica acerca das necessidades de pós-graduação.

Ainda, segundo o mesmo autor (2000, p.31), para que se respeite o processo democrático, os estudantes e professores é que deveriam proceder à avaliação de sua escola: "... a avaliação escolar somente se processaria corretamente com a participação ativa e decisiva de todos aqueles que diretamente produzem ou consomem a educação avaliada".

Dentro dessa nova visão, tem que haver um comprometimento da universidade, como organização, quanto à qualidade do seu produto, ou seja, o ensino.

### **2.3 A educação Básica**

Segundo Soares e Alves (2003, p.152) a educação fundamental no Brasil é compulsória para crianças de sete a quatorze anos e gratuita nas instituições públicas, inclusive para aqueles que não freqüentaram na idade apropriada. Embora esse nível educacional esteja garantido por lei para todos os brasileiros, as altas taxas de reprovação, de falta às aulas e de evasão escolar, bem como os baixos índices de rendimento dos alunos, deixam claro que o Sistema Educacional Brasileiro ainda é deficiente e não prepara o estudante para o mercado de trabalho.

Pode-se dizer que aos poucos esse cenário vem se modificando, a partir da Constituição Brasileira de 1988, o ensino fundamental no Brasil tem sofrido grandes mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, em seu art. 22 estabelece que a educação básica tem por finalidade desenvolver o estudante, garantindo-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho.

No art. 4 da LDB, o acesso à educação é um direito do cidadão e um dever do Estado. A lei prevê que alunos entre 7 e 14 anos, devem freqüentar pelo menos 75% do total de horas/aulas para obter a aprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação deixa claro em seu texto, que para que o ensino fundamental ofereça uma educação de qualidade, é necessário formar um aluno que domine a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática; é necessário também o conhecimento aprofundado sobre política, cultura, geografia e artes; através da transmissão de conhecimentos, deve-se formar um aluno com valores e atitudes bem definidos; e através do incentivo aos vínculos familiares, formar o aluno para a vida em sociedade.

Cury (2002) coloca a formação do FUNDEF - como uma atitude por parte do Governo Federal, de suma importância para o ensino fundamental. Foi a maneira encontrada para que os municípios fossem obrigados a investir no ensino fundamental, sob pena de perdas de recursos caso não cumprissem a determinação da lei.

Outro grande apoio tem sido dado pelos Tribunais de Contas dos Estados, pois, através de seus relatórios é que são liberadas as verbas para os investimentos. Com a cobrança, por parte dos Tribunais, para que a aplicação do dinheiro seja feita da maneira correta, quem ganha é a educação.

Não se deve esquecer também, da presença dos órgãos internacionais como o BIRD, a UNICEF e a UNESCO, que juntos desempenham um importante papel em prol da mudança do cenário da educação fundamental no Brasil.

Na tentativa de oferecer uma educação de qualidade, o governo federal criou um sistema de avaliação: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Trata-se de uma pesquisa bianual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), onde os alunos, os professores, e os diretores das escolas, são analisados com o intuito de mensurar a qualidade da educação básica brasileira.

Para Soares e Alves (2003, p.160) essas pesquisas indicam que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta sérios problemas de qualidade. E a desigualdade sócio-econômica é a principal causadora das dificuldades que afetam o desempenho dos alunos.

Cury (2002), afirma que mesmo não existindo um consenso sobre como medir o nível sócio-econômico para estudos de eficácia escolar, pode-se afirmar que a pobreza no Brasil, é a responsável pela atual exclusão de um número significativo de crianças, oriundas de famílias de baixa renda, da escola.

No entendimento de Soares e Alves (2003, p. 161) o sistema brasileiro de escola básica tem grandes e graves problemas, seja de nível de desempenho, seja de equidade interna. A qualidade do ensino não se distribui de forma homogênea para todos os estratos da população, pois variações no desempenho escolar global nem sempre ocorrem na mesma direção quando os resultados são discriminados por grupos. Este fenômeno ocorre também no ensino médio, que passamos a apresentar a seguir.

## **2.4 O ensino Médio**

Segundo Abramovay e Castro (2003, p.129), até recentemente a educação secundária estava destinada à elite da sociedade. As elevadas taxas de repetência dos alunos da rede pública que cursavam o ensino fundamental impediam a passagem para o ensino médio.

Ainda citando os mesmos autores (2003, p. 129) a década de 1990 marca o início de um novo ciclo na educação brasileira, com a democratização do acesso ao ensino fundamental e a reforma curricular do nível médio.

Segundo Castro (1999, p. 14), em 1995, no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos alunos matriculados no ensino médio freqüentavam escolas noturnas, aproveitando espaços ociosos das escolas de ensino fundamental.

Em dezembro de 2006, o Ministério da Educação adota uma estratégia para a ampliação e melhoria da qualidade do ensino médio. A lei prevê a universalização do ensino médio presencial; a melhoria curricular e o comprometimento da diversidade sócio-econômica e cultural dos jovens brasileiros.

Aos poucos, um novo cenário vai se delineando. Com a consolidação do ensino fundamental, conseqüentemente cresce o número de jovens matriculados no ensino médio, aumenta-se o número de vagas nas escolas públicas e cai o número de jovens estudando no período da noite.

Na visão da LDB atual, o ensino médio deve ser a continuação do ensino fundamental, de maneira tal que o estudante tenha uma gama de conhecimentos que lhe prepare para a realidade do mundo de hoje. E que também possibilite esse estudante, que quase sempre é um trabalhador, a fazer juntamente ou, em seguida à conclusão do ensino médio, um curso técnico profissionalizante. O art. 5 do decreto diz que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial.

Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelaram que em 2006, haviam 8.906.820 jovens matriculados no ensino médio.

Não se pode desconsiderar que ainda existem dificuldades na conclusão do ensino médio, principalmente para alguns jovens-adultos que tiveram que abandonar os estudos, em detrimento do trabalho. Para esses jovens, o Governo, como também, algumas ONGs, empresas privadas e a própria sociedade civil, tem buscado oferecer o supletivo – modalidade de curso mais condensado e rápido, que através da realização de provas, permite a conclusão dessa fase da educação escolar.

Com o aquecimento da economia e a expansão da tecnologia, o conhecimento está adquirindo importância e o próprio mercado de trabalho tem exigido maiores níveis de escolaridade.

A pesquisa realizada em 2006 pelo INEP revelou que apesar das dificuldades existentes, já é possível identificar melhorias no ensino médio. Em dez anos (1996 – 2006), houve um aumento na taxa de aprovação dos alunos e uma diminuição na taxa de evasão escolar.

Um dos maiores desafios dessa reestruturação no ensino médio, tem sido proporcionar a expansão da oferta de vagas e ao mesmo tempo, assegurar a melhoria da qualidade. Isso exige a reforma de todo o processo já existente, desde a melhoria das técnicas pedagógicas, passando pela capacitação dos professores, até a melhoria da gestão.

Para Castro (1999, p.25) melhorar a gestão significa inovar na gestão da sala de aula, da escola e dos órgãos intermediários do sistema. O princípio da inovação pedagógica está na formação continuada e no aprimoramento de recursos e metodologias adequadas à nova estrutura curricular.

A LDB prevê que o sistema nacional de avaliação do ensino médio é competência própria da União. Por isso, foi criado o Exame Nacional de Ensino

Médio (ENEM). Trata-se de um exame não-obrigatório que pretende medir a aprendizagem dos alunos, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares que espera-se que tenha sido aprendido pelo aluno.

Segundo Cortelazzo (2001, p. 07) o ENEM é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado.

O primeiro passo foi dado em busca da universalização da escola, agora, é preciso conscientizar os cidadãos da importância da educação de base. Com a transformação da economia e dos meios de produção, o próprio mercado encarrega-se de cobrar um melhor nível de escolaridade para aquelas pessoas que querem ingressar nesse mercado de trabalho, mas, é extremamente necessário que um padrão-mínimo de educação seja estipulado para toda a população. Pois, o avanço pela igualdade tem sido uma das principais aspirações das camadas mais excluídas da sociedade.

## **2.5 O ensino superior no Brasil**

O ensino superior no Brasil foi marcado por duas características bem peculiares. A primeira é seu caráter tardio, pois apenas em 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa, é que foram criadas as primeiras instituições de nível superior. Nessa época, não havia interesse de se criar universidades, o objetivo era formar profissionais que atendessem as necessidades do Estado e da elite local. E a segunda característica, é a formação de um forte sistema de ensino privado, voltado para o mercado e o lucro.

### 2.5.1 A Graduação

Ao longo do século XIX, a Coroa manteve a tradição portuguesa do monopólio do ensino superior, resistindo à pressão da Igreja para a criação de estabelecimentos católicos. O sistema expandiu-se muito lentamente e, no final desse período, que termina com a Proclamação da República, em 1889, não havia mais de 24 dessas escolas de formação profissional, todas de iniciativa da Coroa e independentes da Igreja (TEIXEIRA, 1969, p.33).

Em 1930, no governo do Presidente Getúlio Vargas, a reforma da educação foi reformulada e aprovada. A Igreja sempre tentou organizar a primeira universidade do país em troca de apoio político. Apesar de ter exercido muita influência na organização da criação da universidade do Rio de Janeiro, a Igreja nunca alcançou o que pretendia.

Durante toda a Primeira República (1889-1930), continuou a prevalecer o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais. As tentativas de criação de universidades foram raras e nenhuma delas se consolidou.

Os primeiros dados estatísticos sobre a educação superior no Brasil, datam de 1933 e indicam que nessa época, 60% das instituições de ensino superior eram privadas. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 203).

Segundo Durham (1994, p. 82) durante o período Vargas, que se estendeu até 1945, o sistema cresceu lentamente. Em 15 anos, o sistema criou apenas três universidades públicas. E o setor privado ainda respondia por 48% das matrículas.



As universidades públicas gratuitas foram o alvo preferido de uma constante reivindicação de ampliação de vagas. A força da União Nacional dos Estudantes (UNE) garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado. Essa pressão começou a dar frutos já no início da década de 1960, quando o crescimento das matrículas se acelerou.

O golpe militar de 1964 alterou inteiramente o quadro político da época. O movimento estudantil se reorganizou como resistência ao regime e a universidade pública foi seu baluarte. O período terminou em 1968, com a destruição do movimento estudantil pela repressão militar, a prisão de suas lideranças e uma cassação de docentes. (DURHAM, 1994, p. 87).

Derrotado o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma do ensino superior. Introduziu-se o sistema de créditos e foi proposto, um ciclo básico, anterior à formação profissional, que oferecesse aos estudantes uma formação geral mais sólida. A reforma não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação (CFE), como ocorria antes.

Segundo Souza (1991,p.87), apesar de incompleta, a reforma se orientou claramente no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em universidades e de promover a pesquisa, como queriam os estudantes e como constava do ideário modernizador desde 1930, mas que não lograra ainda se institucionalizar.

O Governo Federal buscou incentivar, através de políticas coordenadas, a pesquisa nas universidades públicas. Mas, o principal empecilho para o desenvolvimento da pesquisa era a inexistência de bons pesquisadores no país. Devido essa necessidade, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Ensino Superior (CAPES) organizou um amplo programa de bolsas que financiou a criação e a expansão da pós-graduação. O Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) também financiou mestrados e doutorados no Brasil e no exterior.

Para Schwartzman (2000, p. 209) o ensino superior universitário e não universitário se ampliou principalmente nos anos de 1968, 1970 e 1971.

Segundo Durham (2002, p.214), outra iniciativa importante foi à introdução e a ampliação de um novo regime de trabalho nas universidades federais, o chamado “tempo integral”, que remunerava o tempo que deveria ser dedicado a pesquisa, dobrando o salário. Esse programa, na prática, foi um incentivo menos eficaz ao desenvolvimento da pesquisa, porque rapidamente deixou de ser acompanhado por um sistema de avaliação, transformando-se em mera complementação salarial.

Com o crescimento da economia e conseqüentemente das camadas médias da sociedade, aumenta-se a demanda por ensino superior. Como o setor público não consegue absorver toda a demanda existente, o setor privado absorve através da criação de cursos menos onerosos. Já que a região Sudeste detinha o maior desenvolvimento econômico, foi a responsável pelo maior número de matrículas no setor privado. Regiões mais pobres como o Norte e Nordeste, receberam pouco investimento do setor privado.

A década de 1980 foi marcada um período de crise econômica e de estagnação no ensino superior, só no final dos anos 80, com a criação dos cursos noturnos, é que uma nova demanda foi criada.

Para Durham (1994, p.59), até o final dos anos 1980, as universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins

lucrativos, e tendiam a se assemelhar às universidades públicas, enquanto o setor empresarial se concentrava em estabelecimentos menores, sem *status* de universidade. O movimento de expansão das universidades particulares, que ocorre a partir de 1985, alterou essa situação, atendendo à pressão do setor voltado para o ensino de massa, de finalidades lucrativas, sem interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente.

Nas universidades federais, a escolha dos dirigentes sempre esteve diretamente subordinada ao MEC. Foi só a partir das lutas travadas pela Associação Nacional dos Docentes De Ensino Superior (ANDES) que se concretizou a eleição direta dos dirigentes.

Foi através desse enfrentamento com o MEC que o movimento docente conquistou vitórias expressivas e passou a dominar o debate sobre a reforma universitária. O mecanismo básico de enfrentamento foram as sucessivas e prolongadas greves que periodicamente desorganizavam toda a estrutura de ensino, com conseqüências muito negativas quanto à preservação de valores acadêmicos. Esse processo tem, até hoje, conseqüências políticas importantes e negativas no encaminhamento da questão de uma nova reforma universitária. (DURHAM, 2002, p.227)

Quando se inicia a década de 1990, o sistema já apresentava tendências claras no sentido da melhoria de qualidade. A mais importante delas foi o aumento do percentual de docentes com titulação de mestre ou doutor, como conseqüência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da CAPES e do CNPq.

Em 1996, com a aprovação da nova LDB, novas regras foram impostas. Para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior,

foi exigido a comprovação da produção científica dos docentes. A lei também determinou qualificação mínima necessária para que o corpo docente pudesse lecionar nos cursos superiores. Ficou decidido que para a pesquisa se implantar seria necessário o mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 8)

Outra inovação importante foi a exigência de um credenciamento periódico dessas instituições. A CAPES ficou responsável por avaliar essas universidades e com isso tentar eliminar algumas deficiências existentes. A lei conseguiu exercer uma pressão sobre essas instituições no sentido de que uma qualidade mínima fosse mantida.

Como a preocupação primordial nesse momento era a qualidade dos cursos de graduação, um exame nacional de cursos, popularmente conhecido como “provão” foi criado para avaliar os alunos que estavam se formando. O objetivo era avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida por seus estudantes.

Apesar de muita resistência por parte do setor público e de alunos e professores da rede pública, o “provão” se legitimou. E com a divulgação dos resultados através da imprensa, os cursos privados que alcançam uma boa colocação têm utilizado seus resultados como um meio de divulgar sua competência e com isso conquistar alunos.

Segundo Durham (2002, p.232), com o sucesso dos cursos de graduação, foi natural a demanda por cursos de pós-graduação. Mas, sem tradição de pesquisa, as universidades privadas encontraram sérias dificuldades para

reconhecer os cursos propostos. Expandiram então, todo o setor dos cursos de especialização, para os quais não há muito controle de qualidade.

Outros subterfúgios foram utilizados. Como a produção científica constitui um dos principais comprovantes de atividade científica, as universidades privadas criaram suas próprias revistas (não indexadas), pressionando seus docentes para produzirem artigos. Na impossibilidade de criarem seus próprios cursos de pós-graduação, estabeleceram convênios com universidades estrangeiras interessadas em explorar o mercado de diplomas através de cursos à distância. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 12).

É preciso mencionar que apesar de todas as artimanhas encontradas pelas instituições privadas na tentativa de driblar as exigências da CAPES, existem instituições não lucrativas, comunitárias ou confessionais, que tem procurado realizar um trabalho onde é possível aliar ensino e pesquisa, que investem em projetos pedagógicos sérios e onde há algum grau de liberdade acadêmica. Esse segmento tem contribuído de modo muito positivo para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Podemos confirmar isso através do exemplo de alguns cursos da pós-graduação *stricto sensu*, como veremos a seguir.

### **2.5.2 A Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Latu Sensu***

Até meados da década de 60, os cursos de pós-graduação eram ministrados nas Universidades de maneira livre, sem legislação própria. A primeira regulamentação ocorreu por meio do Parecer nº. 977/65, do extinto Conselho Federal da Educação. (CUNHA apud BARROS, 1998 p. 68).

O Parecer nº. 977/65 aborda sete tópicos. Inicialmente, apresenta um breve histórico sobre a origem da pós-graduação, fala em seguida de sua necessidade e importância para o país, dá o exemplo da pós-graduação americana, faz referência da pós-graduação na LDB de 1961, relaciona a pós-graduação com o estatuto do magistério e, por último, conclui com a definição e caracterização da pós-graduação.

Esse Parecer foi aprovado em 03/12/1965 e ficou conhecido como Parecer Sucupira, em referência ao seu relator Newton Sucupira. Ele reconheceu a pós-graduação como um novo nível de ensino e estabeleceu o seu formato básico, onde foram diferenciados dois níveis de formação – mestrado e doutorado.

O Parecer diferenciou ainda dois tipos de pós-graduação: a *stricto sensu*, que abrange os cursos de mestrado e doutorado e tem por objetivo formar profissionais capazes de exercerem o magistério e a atividade de pesquisa. E a pós-graduação *lato sensu* que restringe-se aos cursos de especialização e aperfeiçoamento e, tem como finalidade formar profissionais com conhecimentos específicos e mais voltado para o mercado de trabalho.

O Parecer determinou que para que o diploma tenha validade legal é necessário que o curso de pós-graduação seja reconhecido pelo MEC e, salvo algumas exceções, esse reconhecimento é de exclusividade das universidades.

É possível perceber que o Parecer Sucupira dispensou uma atenção especial aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo o cuidado de descrever suas características e seu correto funcionamento. Diferentemente do que aconteceu com o curso *lato sensu*, que o parecer apenas o conceitua.

Para que o modelo da pós-graduação brasileira pudesse ser posto em prática, foi criada a Lei nº. 5.540/68, conhecida também como Lei da Reforma Universitária.

Segundo Trindade (2004, p. 838), a Reforma Universitária modernizou e profissionalizou as universidades públicas, mas ao mesmo tempo, tornou-as extremamente burocráticas. Apesar de ter incentivado a privatização da educação superior, essa reforma também foi responsável por um vigoroso sistema de pós-graduação que se desenvolveu principalmente, nas universidades tradicionais.

Os cursos de pós-graduação atualmente, são regidos pela lei nº. 9.394, aprovada em 20/12/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

### **2.5.3 A Pós-Graduação no Brasil**

As origens da pós-graduação podem ser resgatadas no modelo adotado nas primeiras universidades brasileiras na década de 1930. Essas universidades atraíram muitos professores estrangeiros, que vinham em busca de oportunidades acadêmicas ou até mesmo, fugidos da recessão que afligia a Europa após a segunda guerra mundial. Esses professores trouxeram o primeiro modelo institucional para a pós-graduação no Brasil, mas segundo Balbacheusky (2005, p. 287), esse modelo teve pouco impacto no ensino superior brasileiro, pois a pós-graduação ainda era uma iniciativa de pequenas dimensões.

Em 1965 o Ministério da Educação regulamentou a pós-graduação, reconhecendo-a como um novo nível de ensino. Para Balbacheusky (2005, p. 287), a criação desse sistema foi uma alternativa barata que o governo encontrou

para qualificar o seu corpo docente, já que o ensino superior passava por uma grande expansão na época.

Em 1968 o governo aprova uma grande reforma no ensino superior com base no modelo de ensino americano onde, as universidades passaram a ser organizadas por departamento e novas contratações de professores em tempo integral aconteceram. A pós-graduação se tornou uma atividade semi-autônoma ligada a esses departamentos. O sistema de créditos foi implantado e passou a ser obrigatório que o estudante qualificasse e posteriormente defendesse uma tese diante de uma banca.

No início da década de 70, o governo brasileiro se empenhou na busca pelo desenvolvimento científico do país. Segundo Castro (1986, p. 49), foi criado um ambicioso projeto para a capacitação de pesquisadores, todos contemplados com bolsas no exterior. Ainda citando o mesmo autor (1986, p. 49), foram esses docentes, formados no exterior, que trouxeram novas forças para a pós-graduação no Brasil.

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho Nacional de Pós-graduação, elaborou e implantou o I Plano Nacional de Pós-graduação. O documento relata a realidade da pós-graduação na época, inclusive, apontando todos os problemas. Em seguida, define as diretrizes e metas para o período 1975-1979. O I PNPG define que caberá ao MEC atender a demanda existente por pesquisadores e docentes, capazes de executar projetos de pesquisa. Esse plano teve como objetivo principal, a capacitação dos docentes e a integração da pós-graduação ao sistema universitário. (I Plano Nacional de Pós-graduação, 1975).



O II Plano Nacional de Pós-graduação foi elaborado pela Secretaria de Educação Superior e pela CAPES, compreendendo o período de 1982-1985. O objetivo principal desse plano continua sendo a capacitação dos docentes mas, a ênfase maior nas diretrizes passa a ser dada para a qualidade do ensino superior, mais especificamente a qualidade da pós-graduação. Sendo proposto para isso, a institucionalização de uma avaliação. (II Plano Nacional de Pós-graduação, 1982).

O III Plano Nacional de Pós-graduação, expedido pela CAPES em 1986, para o período de 1986-1989, deu ênfase ao desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Esse plano traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa tais como, designar no orçamento das universidades, uma verba para a pesquisa e a pós-graduação. (III Plano Nacional de Pós-Graduação, 1986).

Depois da implantação do III Plano Nacional de Pós-graduação, não existem registros da existência de um novo plano. De acordo com Cavalheiro e Neves (1998, p. 35), em 1996, houve uma tentativa de elaboração de um quarto plano nacional de pós-graduação, mas, tal tentativa não se concretizou.

Dados da CAPES confirmam que o apoio dado à pós-graduação brasileira só contribuiu para o seu sucesso. Entre 1976 e 2004, o número de cursos recomendados por essa coordenação pulou de 673 para 2.993 e o crescimento do doutorado praticamente duplicou nesse mesmo período.

Em 1976, a CAPES organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação. Segundo Castro (1986, p.57), essa avaliação foi criada para distribuir de maneira justa, as bolsas de estudo. Com o passar do tempo, esse sistema foi perdendo suas forças e a CAPES decidiu reformar seu sistema de avaliação. Em 1998, o novo modelo foi aprovado, com regras mais

rígidas em relação à questão da qualidade. A avaliação passou a ter validade de três anos e os conceitos, que antes variavam de A a E, foram substituídos por uma escala numérica de 1 a 7. Os dois níveis mais altos só podem ser atribuídos aos programas que oferecem os cursos de mestrado e doutorado simultaneamente e, a nota três é o mínimo exigido para o reconhecimento do programa.

Apesar do crescimento escancarado, um dos principais problemas que atinge a pós-graduação até hoje, é a sua distribuição desigual entre as regiões do Brasil. Segundo Balbachevsky (2005, p.296), em 2004 a região Sudeste concentrava 58,5% das matrículas do mestrado e 72,5% das matrículas do doutorado. No outro extremo, a região Norte tinha 3,5% dos estudantes de pós-graduação de todos os níveis. E o nordeste detinha 12,8% dos mestrandos e 8,8% dos doutorandos.

No ano de 2002, as estimativas da CAPES eram de que quase 43% de todos os estudantes de mestrado e 49% dos estudantes de doutorado recebiam bolsas de estudo do governo. A partir de 2003 a CAPES registrou uma queda nesses números. Com relação às bolsas de doutorado no exterior, entre 1996 e 2002, também se confirma uma queda sistemática. Isso reflete no aumento da demanda pelo doutorado-sanduiche ou pelo pós-doutorado no Brasil. Apesar de todo seu sucesso, pois, segundo Balbachevsky (2005, p. 295), a avaliação da pós-graduação é reconhecida e respeitada internacionalmente, a pós-graduação carece de política nacional que supere as disparidades do nível de desenvolvimento científico entre os estados.

## 2.5.4 História do Ensino dos Cursos de Administração no Brasil

Segundo Martins (1989), a história do ensino da Administração no Brasil é relativamente recente, o primeiro curso data de 1952 com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública - EBAP. Essa escola foi criada pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Ainda citando o mesmo autor (1989), os cursos de administração passaram por dois ciclos:

O primeiro ciclo iniciou-se com o surgimento dos cursos e o reconhecimento e regulamentação da profissão do administrador. No ano de 1938 foi criado o Departamento de Administração do Serviço Público - DASP, esse departamento teve sua importância para o início da formação do administrador no Brasil. Em 9 de setembro de 1965, foi aprovada a lei 4.769 que regulamenta a profissão do administrador.

O segundo ciclo tem início em 1993 com a aprovação da proposta de currículo mínimo aprovada pela resolução 2/93 do Conselho Federal de Educação. Essa resolução tinha como objetivo, melhorar a qualidade da formação dos administradores, considerando a importância desse profissional para o mercado de trabalho.

Na visão de Martins (1989), estamos iniciando o terceiro ciclo, onde o objetivo principal é investir na qualidade dos cursos oferecidos no país. O autor afirma que muitas medidas já foram tomadas em busca desse propósito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de administração passaram a vigorar em 15/05/02, mas, em 11/11/04, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CES 329/2004, que entre outras

providências, relata sobre a carga horária mínima, os estágios e as atividades complementares do curso.

### 2.5.5 A Pós-Graduação em Administração

Os cursos de Pós-Graduação em Administração, em nível *stricto sensu*, estão presentes em praticamente todo o Brasil.

Atualmente, no Brasil, são 44 cursos de mestrado em Administração e 19 de doutorado que figuram na lista dos cursos recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

A CAPES é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, criada em 1951, com várias atribuições, dentre elas, avaliar e recomendar periodicamente os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Atualmente, os cursos de pós-graduação em Administração recomendados pela CAPES são:

Instituição	Unidade Federativa	Tipo
UFBA	BA	MESTRADO / DOUTORADO
UNIFACS	BA	MESTRADO
UECE	CE	MESTRADO
UNIFOR	CE	MESTRADO
UNB	DF	MESTRADO / DOUTORADO
UFES	ES	MESTRADO
FUCAPE	ES	MESTRADO
UFMG	MG	MESTRADO / DOUTORADO
UFLA	MG	MESTRADO / DOUTORADO
UFU	MG	MESTRADO
PUC	MG	MESTRADO
FUMEC	MG	MESTRADO / DOUTORADO

FNH	MG	MESTRADO
FJP	MG	MESTRADO
UFPB	PB	MESTRADO
UFPE	PE	MESTRADO / DOUTORADO
UFRPE	PE	MESTRADO
UFPR	PR	MESTRADO / DOUTORADO
PUC	PR	MESTRADO / DOUTORADO
UNICENP	PR	MESTRADO
UEM	PR	MESTRADO
UFRJ	RJ	MESTRADO / DOUTORADO
FGV	RJ	MESTRADO / DOUTORADO
UNIGRANRIO	RJ	MESTRADO
PUC	RJ	MESTRADO / DOUTORADO
UFRN	RN	MESTRADO / DOUTORADO
UNIR	RO	MESTRADO
UFRGS	RS	MESTRADO / DOUTORADO
UFSM	RS	MESTRADO
UNISINOS	RS	MESTRADO / DOUTORADO
UCS	RS	MESTRADO
PUC	RS	MESTRADO
UFSC	SC	MESTRADO
UNIVALI	SC	MESTRADO / DOUTORADO
FURB	SC	MESTRADO
USP	SP	MESTRADO / DOUTORADO
PUC	SP	MESTRADO
UMESP	SP	MESTRADO
FEI	SP	MESTRADO
UNIP	SP	MESTRADO
UNINOVE	SP	MESTRADO / DOUTORADO
IMES	SP	MESTRADO
FGV	SP	MESTRADO / DOUTORADO
UPM	SP	MESTRADO / DOUTORADO

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos são constituídos dos instrumentos básicos que ordenaram o desenvolvimento desta pesquisa em etapas, traçando de modo organizado a forma de proceder do pesquisador ao longo do processo de estudo científico.

#### 3.1 Enfoque de Estudo

A pesquisa utilizou um enfoque **exploratório-descritivo**, que é realizado quando não se tem informação suficiente sobre determinado tema. Portanto os estudos exploratórios enfatizam a descoberta de idéias e discernimentos.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos. São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 1999).

Neste trabalho, foi também inserido o enfoque descritivo à medida que alcançou a obtenção e exposição dos dados representativos de determinada situação ou fenômeno. De acordo com Oliveira (1999, p. 114), “o processo descritivo é um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores, elementos que influenciam determinado fenômeno”.

A ênfase no processo descritivo, de acordo com Triviños (1987, p. 109), pretende descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade, ou ainda, estabelecer relações entre as variáveis. É importante ressaltar que as pesquisas descritivas buscam informações necessárias para a ação, portanto não respondem bem ao porquê, ou seja, não procuram explicar coisa alguma ou mostrar relações causais, mas buscam associar certos resultados a grupos de respondentes (ROESCH, 1999).

### **3.2 Abordagem da Pesquisa**

A abordagem da pesquisa é **quantitativa**, uma vez que, esse tipo de pesquisa transita com eficácia na horizontalidade dos extratos mais densos e materiais da realidade. E os seus resultados, auxiliam o planejamento de ações coletivas e produz resultados passíveis de generalizações, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo.

Nesse tipo de abordagem, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem do como dos fenômenos. Eles procuram identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos.

### **3.3 Universo da pesquisa**

Para Oliveira (1999), o universo é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. O universo de uma pesquisa depende do assunto a ser investigado, e a amostra,

porção ou parcela do universo, que realmente será submetida à verificação, sendo obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem.

Segundo Milone e Angelini (1993, p. 13), definem por universo “... o conjunto de elementos que tem alguma característica em comum que possa ser contada, medida, pesada ou ordenada de algum modo e que sirva de base para as propriedades que se quer investigar”.

A delimitação do universo da pesquisa, entendida como uma composição de tempo e espaço, que estabelece os limites geográficos e temporais de abrangência (GIL, 1999), é composta pelos 659 docentes dos 44 cursos de pós-graduação stricto sensu em administração do Brasil, reconhecidos pelo MEC.

### **3.4 Estratégia de Coleta de Dados**

Para a obtenção de dados a respeito da população estudada, foi utilizada a **coleta documental**, onde foi possível fazer um levantamento, sistematização e análise das informações disponíveis sobre os docentes.

Para Lakatos e Marconi (1991, p 34), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

### **3.5 Instrumento de Coleta de Dados**

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o Currículo Lattes do sistema do CNPq de cada professor, onde através de um levantamento, foram



obtidos dados gerais. Essa pesquisa, abrangeu o período de março à outubro de 2007.

### **3.6 O tratamento dos dados**

Os dados quantitativos foram analisados com base no software estatístico SPSS – Statistical Package For Social Sciences – release 15.0. Pelos quais os dados obtidos foram inseridos em um banco de dados, agrupados e tabulados através de processamento eletrônico, para fins de extração das análises estatísticas.

Foram utilizadas estatísticas descritivas (frequência, percentual, média e desvio-padrão) a fim de caracterizar a amostra estudada.

Dessa forma, os dados foram apresentados em tabelas contendo as informações sobre o perfil dos docentes, além de gráficos para facilitar a leitura dos resultados.

### **3.7 Limitações da Pesquisa**

Uma primeira limitação encontrada nessa pesquisa, refere-se à impossibilidade de se pesquisar duas instituições de ensino – UFBA e UFRJ. Pois, inicialmente, buscou-se a lista de docentes que integram cada uma das IES pesquisadas, através dos seus respectivos sites na internet. Num primeiro momento, essas Instituições, não apresentavam a lista com o nome do seu corpo docente. A pesquisadora enviou e-mail solicitando esses nomes, mas não foi atendida. Sendo assim, essas duas instituições foram descartadas.

Outra limitação da pesquisa refere-se, a um número considerável de docentes que não disponibilizam seus currículos no sistema Lattes. Sendo assim, já de posse das listas com os nomes de todos os docentes que fazem parte das instituições pesquisadas, buscaram-se as informações necessárias, nos respectivos currículos Lattes. Dos 698 docentes que constavam na lista a ser pesquisada, 39 docentes não possuíam currículos disponíveis no sistema do CNPq.

Contudo, essas limitações não se mostraram como fatores restritivos para a compreensão do perfil acadêmico dos docentes, uma vez que, foram pesquisados 659 currículos lattes, o que representa 94,62% do universo. O que pode ser considerado um índice satisfatório.

## 4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Será apresentado a seguir, os resultados da pesquisa.

### 4.1 DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO

Conclui-se que a maior parte da amostra é constituída por homens (N = 472) que totalizam 71,6% da amostra. Enquanto que as mulheres representam 28,4% (N = 187) da amostra.

	<i>n</i>	<i>f</i>
Masculino	472	71,6
Feminino	187	28,4

**Tabela 1:** Distribuição por gênero (n = 659).

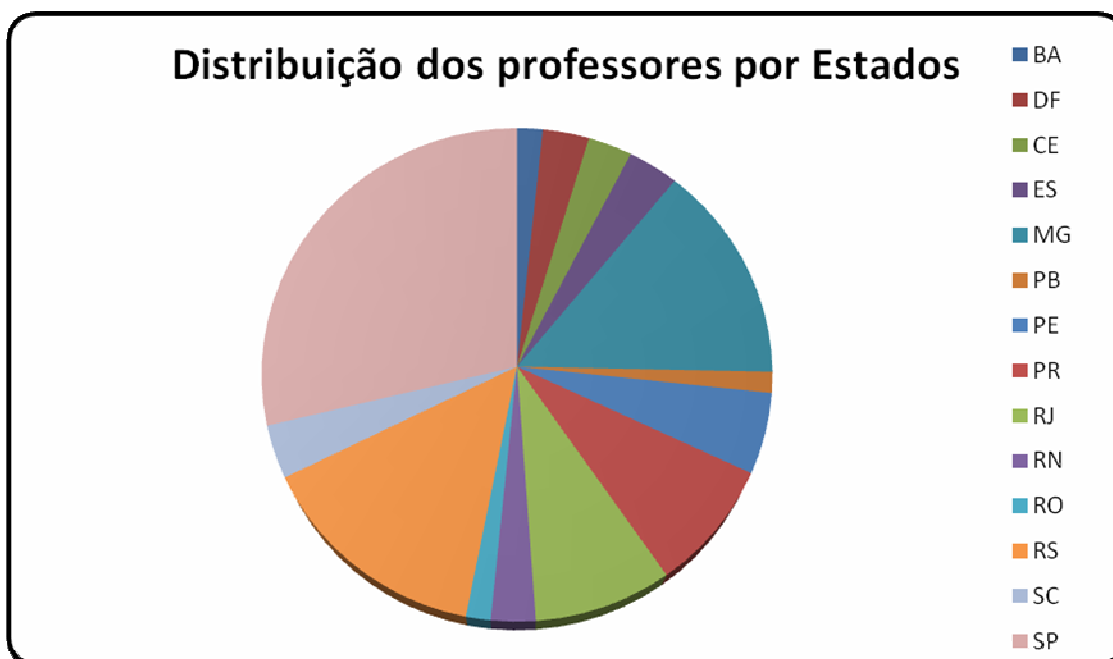
### 4.2 DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR ESTADO E UNIVERSIDADES

Foram coletados os dados de docentes de 41 universidades, distribuídas em 14 estados, dos quais o que apresenta a maior concentração é São Paulo, com nove universidades. No total a amostra foi de 659 docentes, o estado de São Paulo apresenta o maior número de docentes (N = 190) e a Paraíba o menor número (N = 9). A tabela abaixo apresenta a distribuição dos professores por estado.

<i>Estado</i>	<i>Universidade</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<b>BA</b>	UNIFACS	11	1,7
<b>DF</b>	UNB	20	3,0

<b>CE</b>	UNIFOR	11	1,7
	UECE	8	1,2
<b>ES</b>	FUCAPE	10	1,5
	UFES	12	1,8
<b>MG</b>	FNH	16	2,4
	UFLA	16	2,4
	UFU	10	2,5
	UNIVALE	13	2,0
	UFMG	15	2,3
	FJP	11	1,7
	FUMEC	14	2,1
<b>PB</b>	UFPB	9	1,4
<b>PE</b>	UFRPE	15	2,3
	UFPE	20	3,0
<b>PR</b>	UNICENP	10	1,5
	PUCPR	18	2,7
	UEM	12	1,8
	UFPR	15	2,3
<b>RJ</b>	PUCRJ	13	2,0
	UNIGRANRIO	10	1,5
	FGVRJ	33	5,0
<b>RN</b>	UFRN	18	2,7
<b>RO</b>	UNIR	10	1,5
<b>RS</b>	UFRGS	42	6,4
	PUCRS	14	2,1
	UCS	12	1,8
	UFSM	13	2,0
	UNISINOS	15	2,3
<b>SC</b>	UFSC	13	2,0
	FURB	10	1,5
<b>SP</b>	UMESP	8	1,2
	UNINOVE	18	2,7
	UNIP	14	2,1
	UPM	18	2,7
	PUCSP	15	2,3
	USP	77	11,7
	FGVSP	20	3,0
	FEI	9	1,4
	IMES	11	1,7
<b>TOTAL</b>	--	659	100,0

**Tabela 2:** Distribuição dos docentes por estado (n= 659).



**Figura 1:** Distribuição dos docentes por estado.

#### **4.3 PERCENTUAL DE LIVROS OU CAPÍTULOS ESCRITOS PELOS DOCENTES POR ESTADO.**

Os estados que mais contribuem com publicações de livros ou capítulos são: São Paulo e Rio de Janeiro com percentuais 39% e 14% respectivamente. Já os estados da Paraíba e Rondônia apresentaram os menores percentuais (0,4 e 0,6 respectivamente). Vale salientar que esses resultados podem se dever ao fato de as amostras de alguns estados terem sido bem maior do que a de outros como, por exemplo, as amostras dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

<b>Estados</b>	<b>N</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>
Bahia	11	47	1,0
Ceará	19	64	1,3
Distrito Federal	20	166	3,5
Espírito Santo	22	70	1,5
Minas Gerais	95	550	11,6
Paraíba	9	19	0,4
Pernambuco	35	185	3,9
Paraná	55	329	6,9
Rio de Janeiro	56	664	14,0
Rio Grd do Norte	18	89	1,9
Rondônia	10	31	0,6
Rio Grande do Sul	96	445	9,4
Santa Catarina	23	228	4,8
São Paulo	190	1849	39,0
<b>Total</b>	<b>659</b>	<b>4736</b>	<b>100</b>

**Tabela 3:** Frequências e percentuais de livros ou capítulos escritos por estado.

#### **4.4 PERCENTUAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR ESTADO**

O estado que apresenta maior média de produção científica de artigos foi Santa Catarina ( $M = 20,8$ ;  $DP = 21,9$ ), o de menor média foi Rondônia ( $M = 3,8$ ;  $DP = 6,3$ ). Quanto aos projetos de pesquisa, o estado de maior média foi Santa Catarina ( $M = 8,6$ ;  $DP = 4,4$ ) e o de menor média foi a Paraíba ( $M = 1,8$ ;  $DP = 2,0$ ).

Estados	N	Artigos				Projetos			
		f	%	M	DP	F	%	M	DP
Bahia	11	111	1,2	10,1	6,4	36	1,3	3,3	3,9
Ceara	19	201	2,2	10,6	5,7	86	3,1	4,5	4,3
Distrito Federal	20	267	2,9	13,4	11,4	72	2,6	3,6	2,5
Espírito Santo	22	109	1,2	4,9	4,7	106	3,7	4,8	4,4
Minas Gerais	95	1270	13,9	13,4	11,2	654	23,6	6,9	7,9
Paraíba	9	70	0,8	7,8	7,4	16	0,6	1,8	2,0
Pernambuco	35	267	2,9	7,6	6,3	96	6,5	2,7	3,1
Paraná	55	674	7,4	12,3	11,2	204	7,4	3,7	3,4
Rio de Janeiro	56	1130	12,4	20,2	23,3	191	6,9	3,4	4,5
Rio Grd do Norte	18	148	1,6	8,2	5,6	49	1,8	2,7	2,5
Rondônia	10	38	0,4	3,8	6,3	38	1,4	3,8	2,8
Rio Grd do Sul	96	1351	14,8	14,1	11,8	433	15,5	4,5	4,9
Santa Catarina	23	478	5,2	20,8	21,9	198	7,2	8,6	4,4
São Paulo	190	3010	33,0	15,85	14,6	589	21,2	3,1	4,0
Total	659	9124	-	-	-	2768	-	-	-

**Tabela 4:** Distribuição da produção científica por estados.

#### 4.5 RELAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E ARTIGOS PUBLICADOS DE ACORDO COM A LINHA DE PESQUISA DOS DOCENTES.

A tabela 5 apresenta a amostra total de projetos de pesquisa, o número de projetos compatíveis com a(s) linha(s) de pesquisa dos docentes e sua porcentagem em relação ao total de projetos. Como se pode observar na tabela abaixo, os estados que mais contribuíram com projetos de pesquisa foram Minas Gerais e São Paulo, respectivamente com 654 e 589 projetos. Os estados que menos contribuíram foram a Paraíba e a Bahia com, respectivamente, 16 e 36. Quanto à compatibilidade dos projetos, a Bahia apresentou 100% de compatibilidade, já o Rio Grande do Norte apresentou apenas 87,6%.

<b>Estados</b>	<b>n (total)</b>	<b>n (compatíveis)</b>	<b>Porcentagem de compatibilidade (%)</b>
<b>Bahia</b>	36	36	100
<b>Ceara</b>	86	84	97,7
<b>Distrito Federal</b>	72	71	98,7
<b>Espírito. Santo</b>	106	94	88,7
<b>Minas Gerais</b>	654	620	94,8
<b>Paraíba</b>	16	15	93,7
<b>Pernambuco</b>	96	90	93,7
<b>Paraná</b>	204	201	98,6
<b>Rio de Janeiro</b>	191	184	93,3
<b>Rio Grande do Norte</b>	49	43	87,6
<b>Rondônia</b>	38	36	94,7
<b>Rio Grande do Sul</b>	433	413	95,4
<b>Santa Catarina</b>	181	173	95,6
<b>São Paulo</b>	589	550	93,4
<b>Total</b>	2751	2607	-

**Tabela 5:** Projetos de pesquisa (total e compatível)

A tabela 6 apresenta o número total de artigos, os artigos compatíveis com a(s) linha(s) de pesquisa dos docentes e sua porcentagem de compatibilidade em relação ao número total de artigos. Como se pode observar na tabela abaixo, os estados que mais contribuíram com a produção de artigos científicos, foram São Paulo e Rio Grande do Sul, respectivamente com 3010 e 1351. Já os que menos contribuíram foram Rondônia e Paraíba, respectivamente com 38 e 70. Quanto à compatibilidade dos artigos, o estado que apresentou o maior percentual foi o Paraná (98,6%) e o de menor porcentagem foi Rondônia (86,5%).



<b>Estados</b>	<b>n (total)</b>	<b>n (compatíveis)</b>	<b>Porcentagem de compatibilidade (%)</b>
<b>Bahia</b>	111	107	96,4
<b>Ceara</b>	201	186	92,5
<b>Distrito Federal</b>	267	245	91,8
<b>Espírito. Santo</b>	109	101	92,6
<b>Minas Gerais</b>	1270	1169	92,0
<b>Paraíba</b>	70	68	97,0
<b>Pernambuco</b>	267	249	93,3
<b>Paraná</b>	694	684	98,6
<b>Rio de Janeiro</b>	1130	1066	94,3
<b>Rio Grande do Norte</b>	148	131	88,6
<b>Rondônia</b>	38	33	86,5
<b>Rio Grande do Sul</b>	1351	1295	95,9
<b>Santa Catarina</b>	478	449	93,9
<b>São Paulo</b>	3010	2834	94,2
<b>Total</b>	9144	8614	-

**Tabela 6:** Artigos (total e compatível)

Na tabela 7 foram estabelecidos 5 níveis de compatibilidade entre os artigos publicados e a(s) linha(s) de pesquisa do docente, que variam de 0 (total incompatibilidade) a 100% (total compatibilidade). Pode-se observar que de um total de 659 docentes, apenas 3 (0,45%) deles apresentaram total incompatibilidade. Os níveis de 26 a 75% e 76 a 99%, que denotam média compatibilidade, abrangem 34 e 119 docentes respectivamente. Já ao nível de 100% de compatibilidade, são compreendidos 476 docentes que correspondem a 72,2% dos docentes. Contudo, devido à insuficiência de informações quanto à linha de pesquisa dos docentes, houve 23 casos perdidos que abarcam somente 3,4% da amostra total.

Estados	N	Casos perdidos	Artigos Compatíveis (%)				
			0	1 - 25	26 - 75	76 - 99	100
<b>Bahia</b>	11					3	8
<b>Ceara</b>	19				2	5	12
<b>Distrito Federal</b>	20	1		1	1	5	12
<b>Espírito. Santo</b>	22	4			1	1	16
<b>Minas Gerais</b>	95	4		1	13	12	65
<b>Paraíba</b>	9					1	8
<b>Pernambuco</b>	35		1	1	1	6	26
<b>Paraná</b>	55	1			2	8	44
<b>Rio de Janeiro</b>	56	1	1		4	16	34
<b>Rio Grande do Norte</b>	18	1			1	1	15
<b>Rondônia</b>	10	3				2	5
<b>Rio Grande do Sul</b>	96	2			3	11	80
<b>Santa Catarina</b>	23					8	15
<b>São Paulo</b>	190	6	1	1	6	40	136
<b>Total</b>	659	23	3	4	34	119	476

**Tabela 7:** Distribuição de docentes de acordo com os níveis de compatibilidade de artigos.

Como se pode observar na tabela 8, foram estabelecidos critérios para classificar a compatibilidade dos projetos de pesquisa dos docentes com sua(s) linha(s) de pesquisa. Admitiu-se cinco níveis de compatibilidade, sendo os extremos, 0 e 100, respectivamente, como totalmente incompatível e totalmente compatível. Os outros níveis refletem uma adequação intermediária. Do total de 659 docentes analisados, foram descartados 168, por não disponibilizarem as informações necessárias acerca de seus projetos de pesquisa. Ao todo 420 (85,5%) docentes se enquadram no nível de total compatibilidade. Um total de 10 (2,1%) docentes se encontra no nível de total incompatibilidade. Nos níveis intermediários, 33 (6,7%) se enquadram entre 76 - 99 %, 26 (5,3%) se enquadram

entre 26 – 75 % e outros 2 (0,4%) se enquadram entre 1 – 25 % de compatibilidade.

Estados	N	Casos perdidos	Projetos Compatíveis (%)				
			0	1 - 25	26 – 75	76 - 99	100
Bahia	11	3					8
Ceara	19	5				2	12
Distrito Federal	20	1				1	18
Espírito. Santo	22	5	1		1		15
Minas Gerais	95	22		1	4	12	56
Paraíba	9	4			1	1	3
Pernambuco	35	10	2		3		20
Paraná	55	10			1	2	42
Rio de Janeiro	56	16	1		2	2	35
Rio G. do Norte	18	4	1				13
Rondônia	10	1			2		7
Rio Grd do Sul	96	19			3	4	70
Santa Catarina	23	2			1	4	16
São Paulo	190	66	5	1	8	5	105
<b>Total</b>	659	168	10	2	26	33	420

**Tabela 8:** Distribuição de docentes de acordo com os níveis de compatibilidade de projetos de pesquisa.

#### 4.6 ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS POR ESTADO

A tabela 9 indica as orientações concluídas do doutorado, mestrado, graduação e outras. Esta última inclui orientações de iniciação científica e outros tipos de orientações não especificadas nos currículos. Em relação às orientações concluídas no doutorado, o estado que apresenta maior média é São Paulo (M = 2,4; DP = 5,4), em contra partida, os estados do Ceará, Espírito Santo e Rondônia não apresentaram nenhuma orientação de doutorado concluída. Quanto às

orientações de mestrado, o estado de Santa Catarina ( $M = 26,2$ ;  $DP = 38,8$ ), apresentou a maior média, enquanto que o estado de Rondônia apresentou a menor ( $M = 0,5$ ;  $DP = 0,9$ ). Em relação às orientações de especialização, o estado que apresenta maior média é Minas Gerais ( $M = 13,9$ ;  $DP = 30,6$ ) e o de menor média é o Rio de Janeiro ( $M = 0,8$ ;  $DP = 4,3$ ). Em relação às orientações de graduação, a maior média foi do Distrito Federal ( $M = 40,9$ ;  $DP = 72,5$ ) e a menor da Bahia ( $M = 0,8$ ;  $DP = 1,6$ ). Quanto às outras orientações, a maior média foi apresentada por Minas Gerais ( $M = 6,9$ ;  $DP = 9,9$ ) e a menor pelo Rio de Janeiro ( $M = 0,3$ ;  $DP = 0,9$ ).

Esta Dos	<i>Doutorado</i>				<i>Mestrado</i>				<i>Graduação</i>				<i>Outras</i>			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>BA</b>	2	0,2	0,2	0,6	66	0,7	6	5,5	9	0,08	0,8	1,6	33	1,4	3	6,5
<b>CE</b>	0	0	0	0	274	3,1	14,4	13,9	99	0,9	5,2	8,2	64	2,7	3,4	4,5
<b>DF</b>	12	1,4	0,6	1,1	244	2,8	12,2	9,7	818	7,7	40,9	72,5	141	5,8	7,1	9,4
<b>ES</b>	0	0	0	0	156	1,8	7,1	6,9	315	2,9	14,3	15,3	32	1,3	1,5	2,5
<b>MG</b>	92	10,4	0,9	2,5	1126	12,7	11,9	10,3	1419	13,2	15,1	20,2	656	27	6,9	9,9
<b>PB</b>	6	0,7	0,7	0,7	111	1,2	12,3	14,3	277	2,6	30,8	36,7	25	1,1	2,8	5,7
<b>PE</b>	13	1,5	0,4	0,9	244	2,8	7,2	8,5	357	3,3	10,2	10	143	5,8	4,1	6,4
<b>PR</b>	54	6,1	1	3,9	725	8,2	13,2	17	483	4,5	9	14	168	6,8	3,3	6,1
<b>RJ</b>	53	6	0,9	2,1	1182	13,3	21,1	22,9	362	3,4	6,5	18,2	17	0,7	0,3	0,9
<b>RN</b>	2	0,2	0,1	0,3	174	2	9,7	8,3	345	3,2	19,2	14,2	76	3,1	4,2	4,4
<b>RO</b>	0	0	0	0	5	0,06	0,5	0,9	77	0,7	7,7	8,6	27	1,1	2,7	3,8
<b>RS</b>	157	17,9	1,7	2,9	1668	18,8	17,4	18,1	2418	22,5	25,2	25	576	23,6	6	10,1
<b>SC</b>	30	3,4	1,4	2,7	603	6,8	26,2	38,8	485	4,6	21,1	29,9	147	6,3	6,7	5,2
<b>SP</b>	460	52,2	2,4	5,4	2299	25,9	12,1	15,6	3258	30,4	17,3	24	332	13,7	1,8	3,9
<b>Total</b>	881	100	-	-	8877	100	-	-	10722	100	-	-	2437	100	-	-

**Tabela 9:** Distribuição das orientações concluídas por estados.

#### **4.7 TEMPO MÉDIO, POR ESTADOS, QUE OS DOCENTES LEVARAM PARA CONCLUIR CADA ETAPA DE FORMAÇÃO.**

De acordo com a tabela 10, o estado do Ceará apresenta a maior média de tempo ( $M= 2,5$ ;  $DP=2,1$ ) para concluir o pós-doutorado. Cinco estados apresentaram a menor média de tempo (em média 1 ano) para concluir esse nível de formação: Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Paraná. Os estados da Bahia e Espírito Santo não apresentaram nenhum docente com nível de pós-doutorado. Com relação ao doutorado, cinco estados apresentaram os maiores tempo: Bahia ( $M=4,3$ ;  $DP= 0,6$ ), Distrito Federal ( $M= 4,3$ ;  $DP= 1,1$ ), Pernambuco ( $M= 4,3$ ;  $DP= 1,1$ ), Paraná ( $M= 4,3$ ;  $DP= 1,6$ ) e Rio Grande do Norte ( $M= 4,3$ ;  $DP= 1,3$ ). Santa Catarina foi o estado que apresentou o menor tempo médio de conclusão de doutorado ( $M= 3,4$ ;  $DP= 1,1$ ). O estado de São Paulo apresentou o maior tempo médio no mestrado ( $M=3,7$ ;  $DP= 2,1$ ), enquanto o estado do Rio de Janeiro apresentou o menor tempo médio nesse nível de formação ( $M=2,3$ ;  $DP= 1,1$ ). Com relação à graduação, a maior média de tempo foi encontrada no estado de Pernambuco ( $M= 4,5$ ;  $DP= 1,4$ ) e três estados apresentaram a menor média de tempo nesse nível de formação: Paraíba ( $M= 3,6$ ;  $DP= 0,8$ ), Rio Grande do Norte ( $M= 3,6$ ;  $DP= 0,6$ ) e Santa Catarina ( $M= 3,6$ ;  $DP= 1,2$ ).

A tabela 10 apresenta as médias e os desvios padrões do tempo médio (em anos) gasto para cada nível de formação por estado.

Estados	Pós-Doutorado		Doutorado		Mestrado		Graduação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	PD
Bahia	-	-	4,3	0,6	2,8	1,4	4,0	1,1
Ceará	2,5	2,1	4,2	1,2	2,6	1,7	4,4	1,2
Distrito Federal	1,0	-	4,3	1,1	2,7	1,2	4,4	1,9
Espírito Santo	-	-	3,8	1,3	2,7	0,8	3,7	0,8
Minas Gerais	1,0	0,3	4,1	1,4	2,6	1,8	3,9	0,8
Paraíba	1,0	-	4,2	0,8	2,9	0,7	3,6	0,8
Pernambuco	1,0	-	4,3	1,1	2,8	2,1	4,5	1,4
Paraná	1,0	-	4,3	1,6	2,5	1,6	3,8	1,1
Rio de Janeiro	1,4	0,7	4,0	1,7	2,3	1,1	4,0	1,5
Rio Grd do Norte	1,2	0,5	4,3	1,3	2,7	0,9	3,6	0,6
Rondônia	2,0	-	3,6	0,8	2,6	1,3	4,1	1,6
Rio Grande do Sul	1,9	2,0	4,1	1,0	2,8	1,7	4,1	1,1
Santa Catarina	1,1	0,4	3,4	1,1	2,6	1,5	3,6	1,2
São Paulo	1,2	0,9	4,1	1,6	3,7	2,1	4,1	3,0

Tabela 10: Tempo médio (em anos) de cada nível de formação por estado

#### 4.8 UNIVERSIDADES MAIS PROCURADAS

UNIVERSIDADE	<i>f</i>	%
USP	30	21,1
FEAUSP	11	7,7
ECOLE DE HAUTES <i>ÉTUDES COMMERCIALES</i>	8	5,6
MIT	3	2,1
UNIVERSITY OF MICHIGAN	3	2,1
OUTRAS	87	61,4
TOTAL	412	100

Tabela 11: Frequência das cinco universidades mais procuradas para a realização do pós-doutorado (N=142).

<b>Universidade</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>USP</b>	166	25,5
<b>FGV SP</b>	55	8,5
<b>UFSC</b>	55	8,5
<b>UFRGS</b>	45	6,9
<b>UFMG</b>	33	5
<b>Outras</b>	297	45,6
<b>TOTAL</b>	651	100

**Tabela 12:** Frequência das cinco universidades mais procuradas para a realização do doutorado (N=651).

<b>Universidade</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>USP</b>	94	15,1
<b>UFRGS</b>	62	10
<b>UFSC</b>	56	9
<b>UFMG</b>	42	6,8
<b>UFRJ</b>	24	3,9
<b>Outras</b>	343	55,2
<b>TOTAL</b>	621	100

**Tabela 13:** Frequência das cinco universidades mais procuradas para a realização do mestrado (N=621).



<b>Universidade</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>USP</b>	88	13,8
<b>UFRGS</b>	46	7,2
<b>UFMG</b>	39	6,2
<b>FGV SP</b>	23	3,6
<b>UFPE/ UFRJ</b>	21	3,3
<b>Outras</b>	420	65,9
<b>TOTAL</b>	637	100

**Tabela 14:** Frequência das cinco universidades mais procuradas para a realização da graduação (N=637).

#### **4.9 PERCENTUAL DE DOCENTES COM GRADUAÇÃO, MESTRADO, DOUTORADO E PÓS-DOUTORADO.**

Na tabela 15, percebe-se que os estados que apresentaram o maior percentual de docentes com pós-doutorado foram São Paulo com (36,8%) e Santa Catarina com (30,4%); a Bahia é o único estado que não possui docentes com pós-doutorado. Já no nível de doutorado, todos os docentes, de todos os estados, são doutores.

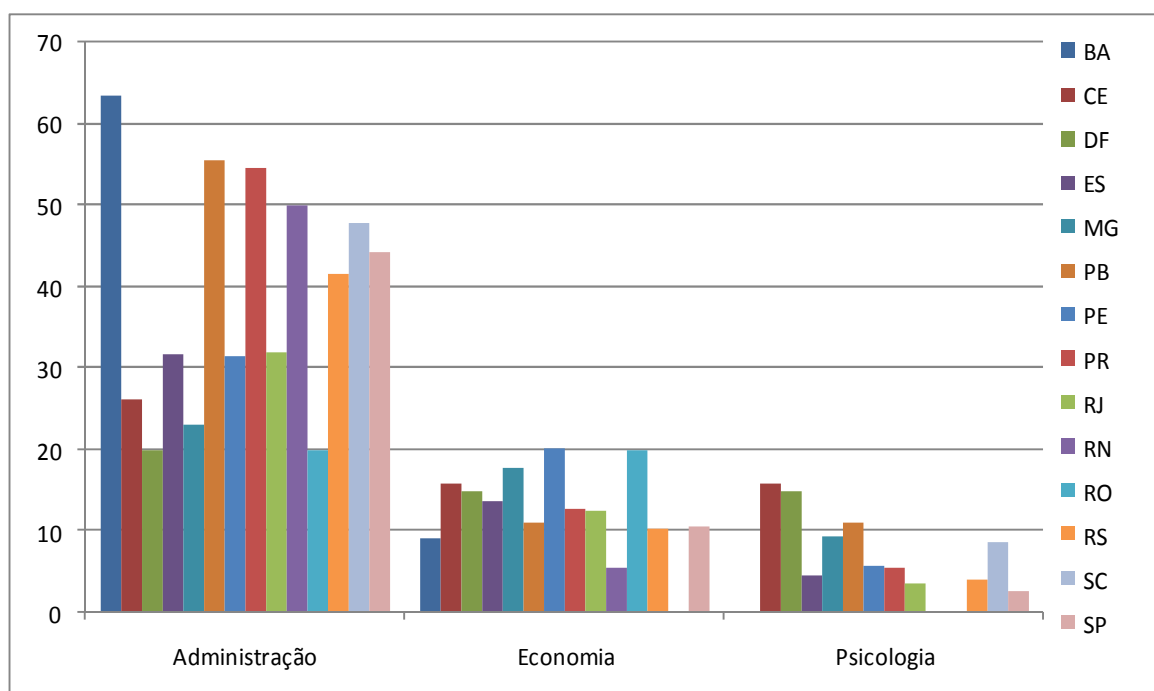
Estado	N	Pós-Doutorado		Doutorado		Mestrado		Graduação	
		f	%	f	%	f	%	f	%
<b>BA</b>	11	0	0	11	100,0	11	100,0	11	100,0
<b>DF</b>	19	3	15,8	19	100,0	18	94,7	19	100,0
<b>CE</b>	20	2	10,0	20	100,0	20	100,0	20	100,0
<b>ES</b>	22	1	4,5	22	100,0	21	95,5	22	100,0
<b>MG</b>	95	17	17,8	95	100,0	91	95,7	95	100,0
<b>PB</b>	9	1	11,1	9	100,0	9	100,0	9	100,0
<b>PE</b>	35	6	6,3	35	100,0	33	94,2	35	100,0
<b>PR</b>	55	10	18,1	55	100,0	54	98,1	55	100,0
<b>RJ</b>	56	7	12,5	56	100,0	53	96,3	56	100,0
<b>RN</b>	18	4	22,2	18	100,0	17	94,4	18	100,0
<b>RO</b>	10	1	10,0	10	100,0	9	90,0	10	100,0
<b>RS</b>	96	13	13,5	96	100,0	92	95,8	96	100,0
<b>SC</b>	23	7	30,4	23	100,0	23	100,0	23	100,0
<b>SP</b>	190	70	36,8	190	100,0	176	92,6	190	100,0

**Tabela 15:** Valores brutos e percentuais de níveis cursados pelos docentes por estado.

#### **4.10 ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DOS DOCENTES POR NÍVEIS DE FORMAÇÃO.**

##### **4.10.1 Graduação**

De acordo com o gráfico da figura 2 apresentada, os docentes do departamento de administração das universidades pesquisadas apresentam os cursos de Administração, Economia e Psicologia como os mais cursados na graduação. O estado que se apresenta com maior percentual de docentes graduados em administração é a Bahia (63,6%) e com os menores percentuais têm-se os estados de Rondônia (20%) e Distrito Federal (20%). Quanto ao curso de Economia, o maior percentual encontrar-se no estado de Pernambuco (20,1%) e o menor no estado do Rio Grande do Norte (5,6%). O curso de Psicologia possui maior percentual no Ceará (15,8) e não se identificou nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Rondônia.



**Figura 2:** Área de concentração da graduação entre os docentes nos estados

**A seguir são apresentadas as tabelas correspondentes as principais áreas de concentração dos docentes por estado.**

<b>Graduação</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	7	63,6
Arquitetura	1	9,1
Economia	1	9,1
Direito	1	9,1
Engenharia química	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 16:** Área de concentração de Graduação dos docentes do estado da Bahia (N=11)

<b>Graduação</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	5	26,3
Psicologia	3	15,8
Economia	3	15,8
Contabilidade	2	10,5
Direito	2	10,5
Outros	4	21,1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 17:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado Ceará (N = 19).

<b>Graduação</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	4	20,0
Economia	3	15,0
Psicologia	3	15,0
Sociologia	2	10,0
Biblioteconomia	1	5,0
Outros	7	35,0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 18:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado Distrito Federal (N=20).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	7	31,8
Contabilidade	3	13,6
Economia	3	13,6
Engenharia civil	3	13,6
Outros	4	18
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 19:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado

Espírito Santo (N=22).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	22	23,2
Economia	17	17,9
Psicologia	9	9,5
Engenharia elétrica	6	6,3
Agronomia	6	6,4
Outros	35	36,7
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 20:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado de

Minas Gerais (N=95).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	5	55,6
Ciência da computação	1	11,1
Economia	1	11,1
Psicologia	1	11,1
Serviço social	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 21:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado da

Paraíba (N=9).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	11	31,4
Economia	7	20,1
Engenharia civil	3	8,6
Engenharia elétrica	3	8,6
Outros	11	31,3
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 22:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado de Pernambuco (N=35).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	18	32,1
Economia	7	12,5
Engenharia civil	4	7,1
Engenharia elétrica	3	5,4
Ciências sociais	2	3,6
Direito	22	39,3
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 23:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado do Rio de Janeiro (N=56).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	9	50,0
Agronomia	1	5,6
Direito	1	5,6
Economia	1	5,6
Engenharia elétrica	1	5,6
Licenciatura estatística	1	5,6
Outros	4	22,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 24:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado do Rio Grande do Norte (N=18).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	2	20,0
Economia	2	20,0
Contabilidade	1	10,0
Ciências sociais	1	10,0
Física	1	10,0
Outros	3	30,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 25:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado de Rondônia (N=10).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	40	41,7
Economia	10	10,4
Engenharia mecânica	8	8,3
Engenharia civil	4	4,2
Engenharia elétrica	4	4,2
Outros	30	31,2
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 26:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado do Rio Grande do Sul (N=96).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	11	47,8
Contabilidade	3	13,0
Engenharia mecânica	3	13,0
Psicologia	2	8,7
Biblioteconomia	1	4,3
Outros	3	13,2
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 27:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado de Santa Catarina (N =23).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	84	44,2
Economia	20	10,5
Engenharia de produção	12	6,3
Engenharia mecânica	9	4,7
Ciências sociais	6	3,2
Outros	59	31,1
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 28:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado de São Paulo (N=190).

<b>Graduação</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	30	54,6
Economia	7	12,7
Psicologia	3	5,5
Ciências sociais	2	3,6
Engenharia mecânica	2	3,6
Outros	11	20,0
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>

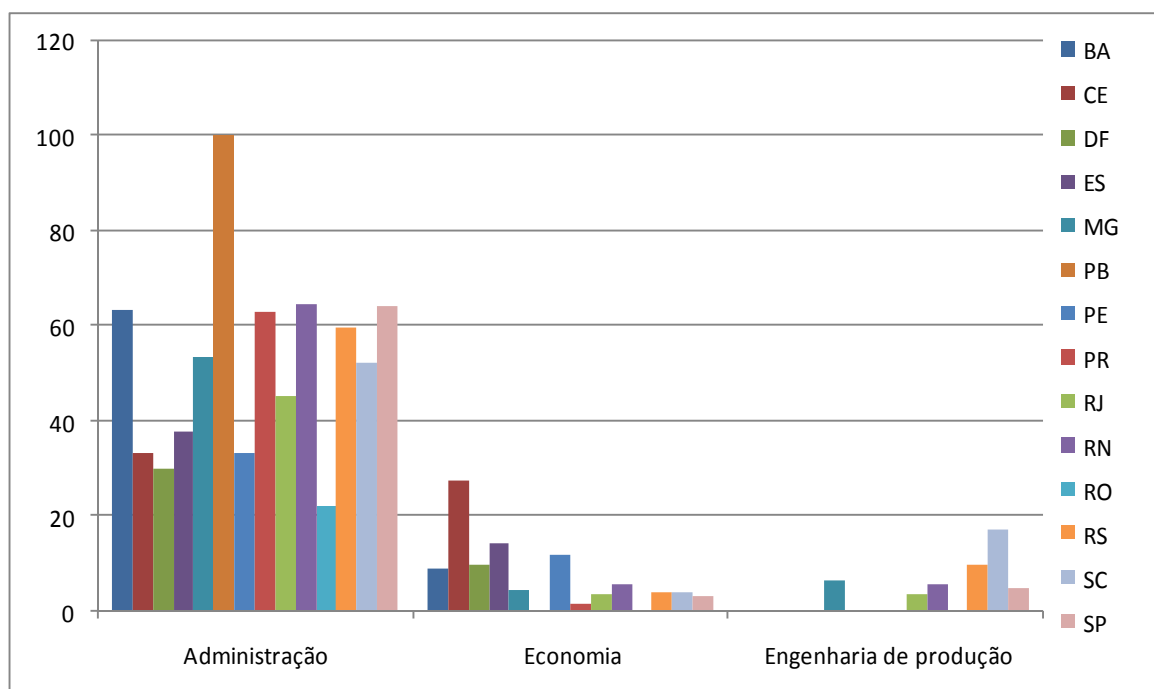
**Tabela 29:** Área de concentração de Graduação dos docentes no estado do Paraná (N=55).

#### 4.10.2 Mestrado

De acordo com o gráfico apresentado abaixo, pode-se perceber que o curso de Administração é o mais procurado para mestrado, visto que este apresenta docentes dos 14 estados compreendidos nesta pesquisa. Engenharia de Produção apresenta uma menor quantidade de estados sendo, portanto, o terceiro curso mais procurado dentre os docentes. No curso de Administração o estado da Paraíba foi o que abarcou a maior quantidade de



docentes (88,9%) e Rondônia a menor quantidade (22,2%). Em Economia o estado com maior incidência de docentes foi o Ceará (27,8%) e com menor o Paraná (1,8%). Já o curso de Engenharia de Produção tem o estado de Santa Catarina como o maior representante (17,4%) e o Rio de Janeiro como o menor (3,8%).



**Figura 3:** Distribuição dos cursos de Mestrado mais procurados por Estado

**A seguir são apresentadas as tabelas correspondentes as principais áreas de concentração dos docentes por estado.**

<b>Mestrado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	7	63,6
Economia	1	9,1
Economia rural	1	9,1
Arquitetura	1	9,1
Políticas Urbanas	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 30:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado da Bahia (N = 11).

<b>Mestrado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	6	33,3
Economia	5	27,8
Sociologia	2	11,0
Análise de Sistemas	1	5,6
Ciências Políticas	1	5,6
Outros	3	16,7
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 31:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Ceará (N = 18).

<b>Mestrado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	6	30
Educação	3	15
Psicologia	3	15
Economia	2	10
Sociologia	2	10
Outros	4	20
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 32:** Área de concentração de Mestrado entra os docentes no Distrito Federal (N = 20).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	8	38,1
Economia	3	14,3
Engenharia Civil	3	14,3
Controlad./Contabilidade	2	9,5
Outros	5	23,8
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 33:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Espírito Santo (N = 21).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	49	53,8
Engenharia de produção	6	6,6
Economia	4	4,4
Sociologia	4	4,4
Ciências da Informação	3	3,3
Outros	25	27,5
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 34:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado de Minas Gerais (N = 91).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	8	88,9
Hospital Administration	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 35:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado da Paraíba (N = 9).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	11	33,3
Economia	4	12,1
Engenharia de produção	3	9,1
Ciências da Computação	2	6,1
Ciência Florestal	1	3,0
Outros	12	36,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 36:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado de Pernambuco (N=33).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	34	63
Engenharia	5	9,3
Filosofia	2	3,7
Ciências sociais	1	1,8
Economia	1	1,8
Outros	11	20,4
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 37:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Paraná (N =54).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	24	45,2
Ciências sociais	2	3,8
Economia	2	3,8
Educação	2	3,8
Engenharia de produção	2	3,8
Outros	21	39,6
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 38:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Rio de Janeiro (N =53).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	11	64,6
Ciência da educação	1	5,9
Desenvolvimento urbano	1	5,9
Economia	1	5,9
Engenharia de produção	1	5,9
Outros	2	11,8
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 39:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Rio Grande do Norte (N =17).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Engenharia	3	33,3
Administração	2	22,2
Contabilidade	1	11,1
Ciências sociais	1	11,1
Serviço Social	1	11,1
Outros	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 40:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado de Rondônia (N =9).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	55	59,8
Engenharia de produção	9	9,8
Economia	4	4,3
Agronegócios	1	1,1
Comunicação Social	1	1,1
Outros	22	23,9
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 41:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado do Rio Grande do Sul (N =92).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	12	52,2
Engenharia de produção	4	17,4
Contabilidade	1	4,3
Economia	1	4,3
Engenharia mecânica	1	4,3
Outros	4	17,4
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

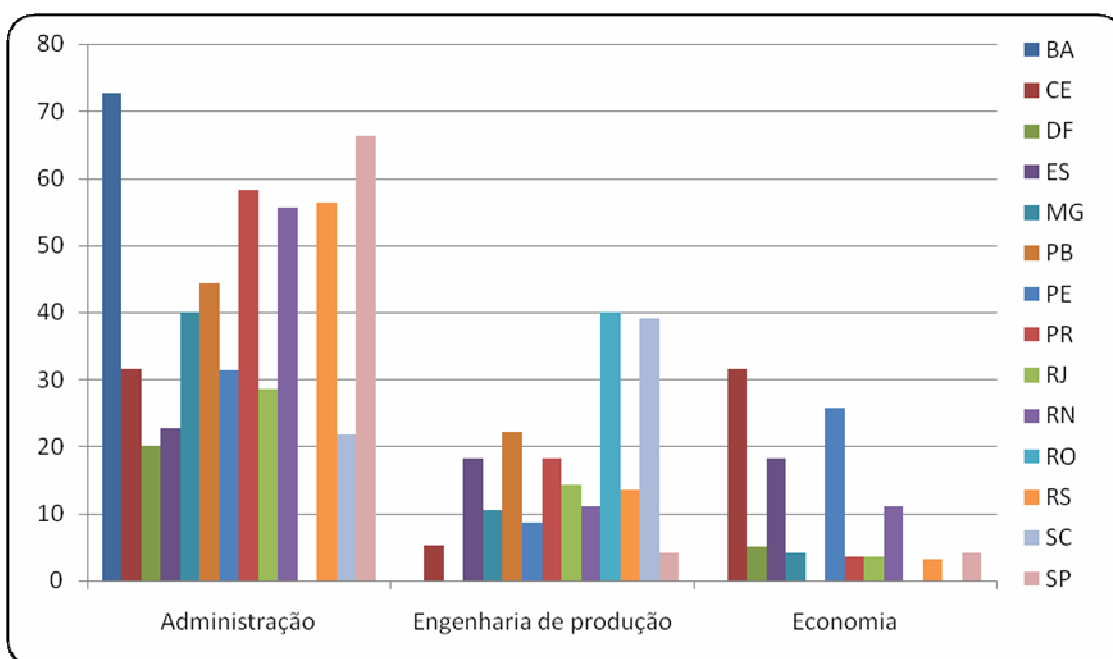
**Tabela 42:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado de Santa Catarina (N =23).

<b>Mestrado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	113	64,2
Engenharia de produção	9	5,1
Economia	6	3,4
Ciência política	4	2,3
Estatística	3	1,7
Outros	41	23,3
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 43:** Área de concentração de Mestrado entre os docentes no estado de São Paulo (N =176).

#### 4.10.2 Doutorado

Como se pode observar no gráfico abaixo, a maior área de concentração de doutorado entre os docentes é na Administração (48,4%), seguido de Engenharia de Produção (11,2%) e Economia (5,5%). O estado que apresenta o maior percentual de docentes com o doutorado em Administração é a Bahia (72,7%) e o menor percentual é o do Distrito Federal (20%). Quanto ao doutorado em Engenharia de Produção, o maior percentual apresenta-se no estado de Rondônia com 40% e o menor no estado de São Paulo (4,2%). O terceiro Doutorado mais procurado foi o de Economia, sendo o Ceará o estado que apresenta maior percentual de docentes nesse programa (31,6%), e o menor no Paraná (1,8%).



**Figura 4:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes por estado.

**A seguir são apresentadas as tabelas correspondentes as principais áreas de concentração dos docentes por estado**

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	8	72,7
Educação	2	18,2
Urbanismo	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 44:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado da Bahia (N = 11).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	6	31,6
Economia	7	36,8
Sociologia	2	10,5
Engenharia de Produção	1	5,3
Contabilidade	1	5,3
Outros	2	10,6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 45:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Ceará (N = 19).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	4	20,0
Psicologia	4	20,0
Sociologia	4	20,0
Ciências da Informação	1	5,0
Ciências Políticas	1	5,0
Outros	6	30,0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 46:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Distrito Federal (N = 20).



<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	5	22,7
Economia	4	18,2
Engenharia de produção	4	18,2
Sociologia	2	9,1
Controladoria/contabilidade	2	9,1
Outros	5	22,5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 47:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Espírito Santo (N = 22).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	38	40,0
Engenharia de produção	10	10,5
Ciências da informação	6	6,3
Economia	4	4,2
Ciência das organizações	2	2,1
Outros	45	36,9
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 48:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado de Minas Gerais (N = 95).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	4	44,4
Engenharia de produção	2	22,2
Psicologia do trabalho	2	22,2
Sociologia	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 49:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado da Paraíba (N = 9).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	11	31,4
Economia	9	25,8
Engenharia de produção	3	8,6
Ciência política	1	2,9
Educação	1	2,9
Outros	10	71,6
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 50:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado de Pernambuco (N =35).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	32	58,2
Engenharia de produção	10	18,2
Economia	2	3,6
Educação	2	3,6
Ciências de gestão	1	1,8
Outros	8	14,6
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 51:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Paraná (N =55).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	16	28,6
Engenharia de produção	8	14,3
Sociologia	3	5,4
Educação	3	5,4
Economia	2	3,6
Outros	24	42,66
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 52:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Rio de Janeiro (N =56).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	10	55,6
Economia	2	11,1
Engenharia de produção	2	11,1
Ciência política	1	5,6
Ciências da educação	1	5,6
Outros	2	11,2
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 53:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Norte (N =18).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Engenharia de produção	4	40,0
Desenvolvim. sustentável	3	30,0
Matemática	1	10,0
Psicologia social / trabalho	1	10,0
Sociologia	1	10,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 54:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado de Rondônia (N =10).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	54	56,2
Engenharia de produção	13	13,5
Economia	3	3,1
Agronegócios	2	2,1
Psicologia	2	2,1
Outros	22	23,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 55:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado do Rio Grande do Sul (N =96).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Engenharia de produção	9	39,1
Administração	5	21,7
Controladoria/contabilidade	2	8,7
Ciências da comunicação	1	4,3
Engenharia mecânica	1	4,3
Outros	5	21,9
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

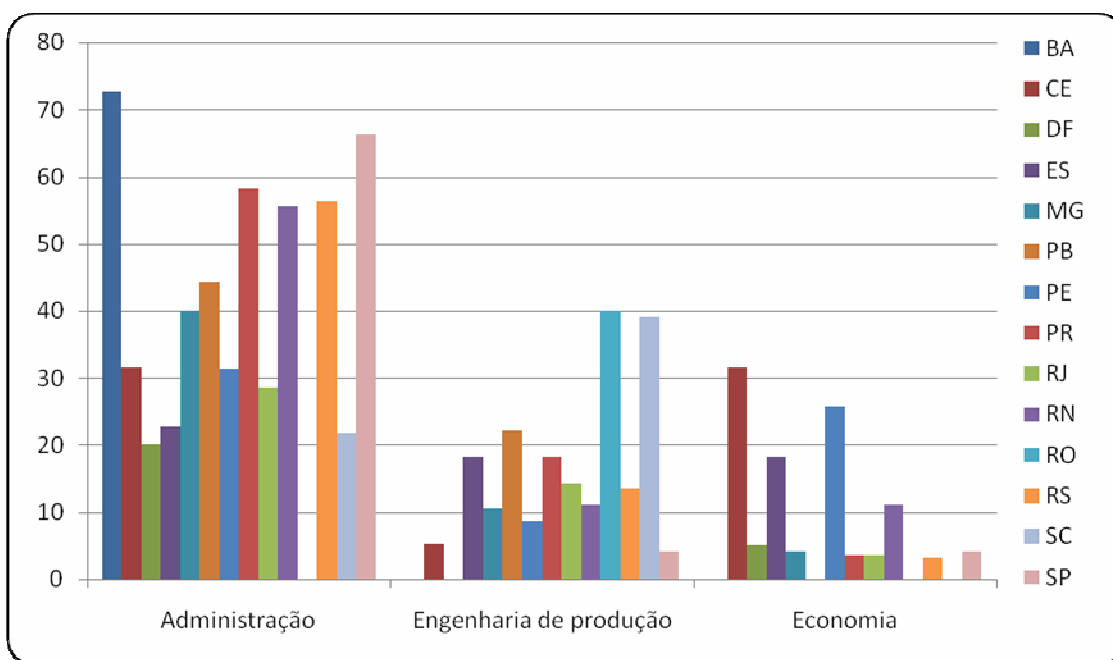
**Tabela 56:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado de Santa Catarina (N =23).

<b>Doutorado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Administração	126	66,3
Economia	8	4,2
Engenharia de produção	8	4,2
Educação	4	2,1
Medicina	3	1,6
Outros	41	21,6
<b>Total</b>	<b>190</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 57:** Área de concentração de Doutorado entre os docentes no estado de São Paulo (N =190).

### 4.10.3 Pós-Doutorado

De acordo com o gráfico abaixo, os cursos de administração e economia, são os mais procurados para o pós-doutorado, o estado da Paraíba apresenta o maior percentual referente ao curso de administração (100%), vale salientar que a amostra deste estado é composta apenas por um indivíduo. Com relação ao curso de economia os estados de Pernambuco (33,4%) e Ceará (33,4%) são os mais procurados. Já os estados da Bahia, Espírito Santo e Rondônia não apresentaram indivíduos com esse nível de formação.



**Figura 5:** Áreas de concentração do pós-doutorado entre os docentes por estado.

**A seguir são apresentadas as tabelas correspondentes as principais áreas de concentração dos docentes por estado**

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	2	66,6
Economia	1	33,4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 58:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Ceará (N = 3).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	1	50,0
Economia	1	50,0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 59:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Distrito Federal (N = 2).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Psicologia social	1	100,0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 60:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Espírito Santo (N=1).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	11	64,7
Sociologia	3	17,6
Computação	1	5,9
Educação	1	5,9
Estudos comerciais	1	5,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 61:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do de Minas Gerais (N=17).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	1	100,0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 62:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado da Paraíba (N=1).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	3	50,0
Economia	2	33,4
Filosofia	1	16,6
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 63:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado de Pernambuco (N=6).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	8	80,0
Economia	1	10,0
Comunicação	1	10,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 64:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Paraná (N=10).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	5	71,4
Computação	1	14,3
Engenharia de produção	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 65:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Rio de Janeiro (N=7).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	2	50,0
Economia	1	25,0
Educação	1	25,0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 66:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Rio Grande do Norte (N=4).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Matemática	1	100,0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 67:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado de Rondônia (N=1).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	9	69,2
Ciências da informação	1	7,7
Economia	1	7,7
Engenharia elétrica	1	7,7
Psicologia	1	7,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 68:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado do Rio Grande do Sul (N=13).



<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	5	71,4
Economia	1	14,3
Sociologia	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 69:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado de Santa Catarina (N=7).

<b>Pós-Doutorado</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Administração	31	44,3
Economia	26	37,1
Educação	6	8,5
Antropologia	1	1,5
Comunicação	1	1,5
Outros	5	7,1
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 70:** Área de concentração de Pós-Doutorado entre os docentes do estado de São Paulo (N=70).

## 5 CONCLUSÃO

O presente trabalho foi elaborado com o intuito de traçar o perfil dos docentes da Pós-graduação stricto sensu dos cursos de administração no Brasil. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental, onde foram analisados os currículos lattes do sistema do CNPq de cada professor.

Atualmente, no Brasil, existem quarenta e quatro cursos de mestrado em administração e dezenove de doutorado, distribuídos em quatorze estados da Federação Brasileira. Dos 698 docentes que integram o quadro de funcionários das quarenta e duas instituições de ensino alvo desta pesquisa, 659 possuíam seus currículos disponíveis on-line, para apreciação.

Os dados foram analisados com base no software estatístico SPSS – Statistical Package For Social Sciences – release 15.0, agrupados e tabulados através de processo eletrônico, que, depois de analisados, produziram as conclusões que são compartilhadas a seguir.

A maioria dos docentes é do sexo masculino (71,6%), o que confirma que, mesmo com a participação da mulher no mercado de trabalho, a profissão de administrador ainda é, predominantemente, composta por homens.

A formação básica dos docentes apresentou uma predominância pelo curso de administração, seguido dos cursos de economia e de psicologia. Outras áreas de formação foram encontradas, mas, em um percentual pequeno. À medida que os níveis de formação foram se acentuando, percebeu-se uma predominância de áreas afins da administração, como por exemplo, economia e engenharia da produção. O que comprova que, a formação

acadêmica da maioria dos professores, foi trilhada dentro da área da ciência administrativa.

A região Sudeste é a que concentra o maior número de docentes (58,1%), seguida da região Sul com (26,4%), em seguida a região Nordeste (14%), e por último, a região Norte (1,5%).

Essas diferenças regionais são percebidas como uma desigualdade iníqua pela sociedade brasileira e tem sido alvo de políticas e programas desde os anos 70. Mas ainda não conseguiram reverter esse quadro.

Os cursos de doutorado oferecidos pelas instituições pesquisadas, também seguem essas mesmas estatísticas, a região Sudeste concentra a maioria dos cursos (57,9%), seguida da região Sul, que detém (26,3%), e logo após vem à região Nordeste, que reúne (15,8%) dos cursos existentes. A região Norte não oferece nenhum curso de doutorado em administração.

O apoio direto oferecido tanto pela CAPES como pelas demais agências de fomento aos bons programas de pós-graduação acabou criando ambientes mais propícios à pesquisa e conseqüentemente, esses programas conseguem atrair os melhores pesquisadores. Dessa maneira, essas poucas universidades que têm a pesquisa institucionalizada e permanente, também conseguem obter mais recursos financeiros para apoiar a atividade de pesquisa. Esse apoio se tornou imprescindível para o sucesso ou não, dos programas de pós-graduação no Brasil.

Em relação às orientações de trabalhos de conclusão de curso, em uma média geral, os docentes dos estados do Distrito Federal (14,72%) e do Rio Grande do Sul (12,54%), foram os que apresentaram as maiores médias. Já os

estados da Bahia (2,26%) e de Rondônia (3,3%), apresentaram as médias mais baixas.

Os estados que apresentaram os maiores percentuais de livros ou capítulos escritos pelos seus respectivos docentes, foram São Paulo (39%) e o Rio de Janeiro (14%). A Paraíba e Rondônia foram os estados, que apresentaram as menores médias (0,4% e 0,6%), respectivamente.

Para o tempo médio (em anos), gasto para cada nível de formação, os docentes do estado de Santa Catarina (3,4) e Rondônia (3,6), foram os que apresentaram as menores médias para conclusão do doutorado. Os estados da Bahia, Distrito Federal, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Norte, apresentaram a mesma maior média (4,3). Para conclusão do mestrado, o estado do Rio de Janeiro apresentou o menor tempo médio (2,3) e São Paulo, o maior tempo médio (3,7). O tempo médio de conclusão da graduação até o doutorado, em todos os estados pesquisados, é de 10,8 anos. Esse é um dos problemas que atinge a pós-graduação em administração no Brasil, o longo tempo necessário para que os docentes concluam seus estudos. Mas, é um dado que vem se alterando nos últimos anos, pois a CAPES tem penalizado as instituições que ultrapassam os limites aceitáveis de 24 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado.

No que diz respeito à escolha das universidades para a realização da formação acadêmica, é possível perceber que até o nível de doutorado, as instituições brasileiras foram as mais procuradas pelos docentes. As instituições estrangeiras só se fizeram presentes em um percentual mais considerável na formação do pós-doutorado, sendo, a École de Hautes Études Commerciales, na França, a instituição mais procurada. Sendo assim, a pós-

graduação brasileira é percebida como um caminho doméstico alternativo e menos oneroso para a formação dos acadêmicos de que o país necessita. Desde meados dos anos 90, quando o número de programas de doutorado no Brasil foi considerado suficiente para atender à demanda nacional, as bolsas para formação no exterior foram reduzidas.

Os estados que mais contribuíram com o desenvolvimento de projetos de pesquisa foram Minas Gerais (654) e São Paulo (589), e os que menos contribuíram foram a Paraíba (16) e a Bahia (36). Quanto à produção de artigos, a maior média foi, novamente, do estado de São Paulo (3010) e do Rio Grande do Sul (1351) e a menor média foi a do estado de Rondônia (38), seguida da Paraíba com (70) artigos publicados. Mas, quando a compatibilidade dos projetos foi analisada, a Bahia apresentou (100%) de compatibilidade, e o Rio Grande do Norte, apenas (87,6%). Em relação à compatibilidade dos artigos publicados pelos docentes em relação às suas respectivas linhas de pesquisa, o estado de maior compatibilidade foi o Paraná (98,6%) e o de menor compatibilidade foi o estado de Rondônia (86,5%).

Esse é um dado preocupante, pois, percebe-se que a produção científica das regiões Norte e Nordeste, ainda é muito baixa, quando comparada às regiões Sul e Sudeste. E a extensão universitária serve justamente para que a universidade se faça presente na comunidade, divulgando os resultados de seus estudos, pois, se estes não forem divulgados, a sociedade não toma conhecimento deles. A divulgação da pesquisa acadêmica, através da publicação, serve para ter na sociedade um aliado de peso na luta por um ensino melhor.

Mesmo assim, pode-se considerar que não existem discrepâncias consideráveis, na produção científica dos docentes, em relação às suas linhas de pesquisa, pois, apenas 0,45% do total de 659 docentes, apresentaram artigos totalmente incompatíveis com as suas linhas de pesquisa. E quanto aos projetos de pesquisa, a total incompatibilidade foi de apenas (2,1%).

No sistema de avaliação dos cursos de Pós-graduação da CAPES, percebe-se que existe uma maior pontuação para aqueles docentes que trilharam toda sua formação acadêmica dentro da mesma área de estudo, o que leva a crer, que esse órgão entende que os docentes que adquiriram seus conhecimentos estritamente na área da administração, estão mais preparados para lecionar no curso. Nessa pesquisa, é possível perceber que esse pensamento fica um pouco ultrapassado, pois, o fato da área de Administração pertencer às ciências sociais aplicadas e, não às ciências tradicionais, abre espaço para que atuem no curso de administração, além dos administradores formados, profissionais das áreas de exatas e de outras áreas humanas. Esta diversidade de origens forma um conjunto de docentes heterogêneo, quanto à área de origem profissional do docente, mas, a existência dessa relação interdisciplinar, agrega valor e novos conhecimentos, quando eles produzem no campo da administração.

Uma sugestão de pesquisa futura é traçar o perfil dos docentes dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* dos cursos de administração no Brasil, não só através das informações obtidas nos currículos *lattes*, mas também, através da entrevista com os coordenadores desses cursos, pois, acredita-se que as informações coletadas desses profissionais, enriquecerão de maneira grandiosa o estudo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam ; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco Brasil / MEC, 2003.

AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: Novos desafios para uma política bem sucedida**. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.); Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 285-314.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de Barros. **Política de Pós-Graduação: um estudo da comunidade científica**. São Carlos, Ed. UFSCar, 1998.

Brasil. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9. 394, 20 de dezembro de 1996.

CAIADO, Elen C. M. Campos. **A Educação no Brasil**. 2008.  
Disponível em < [www.brasilecola.com](http://www.brasilecola.com) > . Acesso em: 20/06/08.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Documento – Síntese, versão preliminar. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/documentos/prpg/documento-sintese-preliminar.pdg>>.  
Acesso em: 20/05/07.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REIS VELLOSO, J. P. (org.). **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CAVALHEIRO, E.; NEVES, M. S. **Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil**. In: PALANIK, M. ; ARRUDA, P. ; MEIS, L. ; LETA, J. ; LEITE, F. (orgs.); A pós-graduação no Brasil. Rio de Janeiro: Graftex, 1998, p. 33-48.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Resolução n. 1, de 2 de fevereiro de 2004. Publicada no DOU N. 43, de 04.03.2004, Seção 1, pág. 11.

CORTELAZZO, Ângelo. **O Enem e o ensino superior**. Revista do Enem, Brasília, n. 1, p. 7, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Sept. 2002, V. 23, n. 80, p. 168-200. Disponível em < [www.scielo.br](http://www.scielo.br) > . Acesso em: 26/06/07.

DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A arena e os autores na política de ensino superior**. In: Anuário de Educação / 94. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A universidade e o ensino no Brasil**. Revista Novos Estudos, São Paulo: Centro brasileiro de análise e planejamento, n. 23, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.



I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1975-1979. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Infocapes. v. 6, n. 1, 1998. Disponível em < [www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes) >. Acesso em: 06/07/07.

II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1982-1985. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Infocapes. v. 6, n. 2, 1998. Disponível em < [www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes) >. Acesso em: 08/07/07.

III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1986-1989. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Docente. Infocapes. v. 6, n. 3, 1998. Disponível em < [www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes) >. Acesso em: 18/07/07.

KLEIN, R. ; RIBEIRO, S. C. **O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência.** In: Revista Brasileira de Estatística, 52 (197), 1991, p. 5-45.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1991.

MAGALHÃES, A., DUARTE, E.; SANTOS, M. **Cultura e mudanças organizacionais.** Estudos avançados em administração, João Pessoa, Idéia, 2000, ed. Especial, p. 19-36.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil.** Ciência e Cultura, v.7, p. 663-676, jul. 1989. Disponível em < [www.unucseh.ueg.br](http://www.unucseh.ueg.br)> Acesso em: 12/07/07.

MILONE, Giuseppe ; ANGELINI, Flávio. **Estatística Aplicada: Números-índice, regressão e correlação, séries temporais.** São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, T.G.I., T.F.G., monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1999.

PARECER 977/65. **Definição dos cursos de pós-graduação.** SESU/MEC, 1965. Disponível em : [www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes) >. Acesso em: 30/08/07.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos.** São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, A. M. **Higher education in Brazil: recent evolution.** Higher Education, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, vol. 21, n. 2, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa do ensino superior.** In: E. R. Durham ; H. Sampaio (Ed.). O ensino superior em transformação. São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre o ensino superior (NUPES/USP), 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil.** BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

SOARES, J. F. ; ALVES, M. T. G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, 2003, p. 147-165.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: FGV, 1969.

TERRIEN, J. **O saber do trabalho docente e a formação do professor.** In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (ORG.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

TRINDADE, Hégio. **A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula.** Educação e Sociedade, São Paulo, v.25, n.88, p.819-844, out. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa e em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil.

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CIDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	SALVADOR
UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	SALVADOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	FORTALEZA
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	UNIFOR	FORTALEZA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	BRASILIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	VITÓRIA
FACULDADE FUCAPE	FUCAPE	VITÓRIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	BELO HORIZONTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	LAVRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	UBERLÂNDIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PUCMG	BELO HORIZONTE
UNIVERSIDADE FUMEC	FUMEC	BELO HORIZONTE
FACULDADE NOVOS HORIZONTES	FNH	BELO HORIZONTE
FACULDADE JOÃO PINHEIRO	FJP	JOÃO PINHEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	UFPB	JOÃO PESSOA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	RECIFE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	RECIFE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	CURITIBA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	CURITIBA
UNIVERSIDADE POSITIVO	UNICENP	CURITIBA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	MARINGÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS DO RIO DE JANEIRO	FGVRJ	RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE UNIGRANRIO	UNIGRANRIO	RIO DE JANEIRO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUCRJ	RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	NATAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RONDÔNIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	PORTO ALEGRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	SANTA MARIA
UNIVERSIDADE UNISINOS	UNISINOS	SÃO LEOPOLDO
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	CAXIAS DO SUL
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUCRS	PORTO ALEGRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	FLORIANÓPOLIS
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	ITAJAÍ
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAL	FURB	BLUMENAL
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SÃO PAULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUCSP	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI	UNIFEI	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE IMES	IMES	SÃO PAULO
FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS DE SÃO PAULO	FGVSP	SÃO PAULO
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	UPM	SÃO PAULO

Fonte: MEC/INEP